

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação:

Especialidade de Supervisão Pedagógica

ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR PRINCIPIANTE EM SALA DE AULA

Estudo de Caso

PAULA CRISTINA MENDONÇA TOSCANO

2012

Escola Superior de Educação João de Deus
Mestrado em Ciências da Educação

**ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR PRINCIPIANTE EM
SALA DE AULA**

Estudo de Caso

PAULA CRISTINA MENDONÇA TOSCANO

*Relatório final apresentado para a Obtenção do Grau de Mestre em
Ciências da Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica*

Orientadora: Professora Doutora Mariana Cortez

2012

“O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Jennifer Nias (cit. in Nóvoa, 2000, p. 9)

Resumo

O acompanhamento do professor principiante, em sala de aula, é um percurso importante para o exercício da profissão do futuro docente. É aqui que vai ter o primeiro contacto com a realidade educativa, ao nível do seu desempenho profissional e colocar em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial, estando, no entanto, em constante aprendizagem. Neste processo de aprendizagem, o supervisor pedagógico terá concerta um papel preponderante na ajuda e orientação do professor principiante, de modo a que este possa, constantemente, melhorar a sua prática docente.

Neste trabalho de investigação, procuramos conhecer a melhor forma de contribuir para desenvolvimento profissional do professor principiante, através de um acompanhamento, reflexão, *feedback* e avaliação contínuos, motivado por uma relação interpessoal e de empatia entre ambos. Torna-se igualmente importante recolher sugestões para a melhoria das etapas no percurso de desenvolvimento profissional do professor principiante e compreender se os supervisores influenciam esse percurso, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Assim, este trabalho tem por base uma metodologia qualitativa, através de entrevistas, observações e questionários implementados a professores em início de carreira e tem como principal objetivo conhecer de que modo o acompanhamento do professor principiante, em sala de aula, por parte do supervisor pedagógico, pode melhorar o desempenho profissional e, de certo modo, influenciar o exercício da profissão de docente. Nesta investigação, pretendemos ser investigadores ativos numa instituição educativa onde exercemos funções de professores do Ensino Básico 1º Ciclo, podendo, assim, observar a problemática em questão.

Após a análise e interpretação dos dados verificámos, com este estudo, que o acompanhamento, ajuda e orientação são imprescindíveis para melhorar não só a experiência, como também o desempenho profissional do professor principiante. Deste modo, delineamos um conjunto de estratégias e/ou procedimentos que devem ser utilizados pelo supervisor pedagógico, de modo a contribuir para um acompanhamento do professor principiante em sala de aula, no início da carreira docente.

Palavras-chave: Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Professor Principiante; Supervisão Pedagógica.

Abstract

A future beginner teacher's attendance in class is a crucial step towards their profession. This is where they first come into contact with a real teaching scenario, both testing their professional performance as well as putting into practice the knowledge acquired in training, which is still in constant learning.

In this learning process, the supervising teacher will surely play a key role in helping the beginner teacher and guide them, so that they can constantly improve their teaching skills.

In this research project, we try to find the best way to improve the beginner teacher's professional development through monitoring, reflection, feedback and continuous assessment, driven by an interpersonal relationship and empathy between them.

It is also important to gather suggestions in order to improve every stage of the beginner teacher's professional development and understand the supervisor's influence in this process so as to contribute to their professional and personal development.

Therefore, this project is based on a qualitative methodology, through interviews, observations and questionnaires given to beginner teachers and whose main purpose is to find out how the monitoring of the beginner teacher in the classroom, by the educational supervisor, can improve their teaching performance and, somehow, influence their jobs as teachers.

In this project we plan on being pro-active researchers in an educational institution where we are primary school teachers and can, therefore, observe on loco the issue at hand.

After analysing and interpreting of assembled research data, we find that monitoring, aid and guidance are, in fact, essential in improving not only the experience but also the beginner teacher's professional performance. As such, we have come up with a set of policies/ procedures which should be used by educational supervisors so as to contribute to the monitoring of the apprentice teacher in the classroom at the beginning of their career.

Keywords: Personal and Professional Development; Beginner Teacher; Pedagogical Supervision.

Agradecimentos

Convicta do quão difícil seria esta tarefa de agradecer, a todos os mentores, familiares, amigos e colegas que tornaram possível este trabalho, gostaria, no entanto, de destacar e exprimir o meu profundo reconhecimento àqueles que mais me apoiaram.

À minha mãe, que de longe ou de perto, será sempre uma luz que me guia e ilumina o meu caminho e a minha vida.

Às minhas colegas e amigas, Rita Durão e Susana Conde, pela confiança e incentivo, pela disponibilidade e encorajamento permanentes em todas as fases deste projeto, não me permitindo desistir. Foram para mim a minha “bússola”, uma fonte de motivação e inspiração.

À minha orientadora, Professora Doutora Mariana Cortez, pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, pela orientação empenhada e rigorosa, pela exigência, pela incansável orientação científica, pela revisão crítica do texto, pelos comentários relevantes, esclarecimentos, opiniões e sugestões, pela cedência e indicação de alguma bibliografia relevante para a temática em análise, pelos oportunos conselhos, pela acessibilidade, cordialidade e simpatia demonstradas, pela confiança que sempre me concedeu e pelo permanente estímulo que, por vezes, se tornaram decisivos em determinados momentos da elaboração desta tese, pelo interesse evidenciado, incluindo o benéfico acompanhamento ao longo do meu percurso académico para a qualidade deste trabalho.

À instituição Escola Superior de Educação João de Deus pelo apoio institucional que tornou possível prosseguir na concretização deste objetivo.

A todos os professores que, de alguma forma, tornaram possíveis este trabalho, pela sua disponibilidade, vontade de participar, viabilizar e concretizar a parte empírica deste projeto. Pelos esclarecimentos e troca enriquecedora de ideias, por vezes, a dar um sentido aos resultados encontrados.

Às minhas colegas pelo estímulo e encorajamento.

À Sofia Falcão, responsável pelo serviço de biblioteca.

À Ana Paula Coelho e Filipa Garrido pela cumplicidade e pela extraordinária capacidade de empatia nos momentos de alegria, solidão e desalento.

Quero expressar a minha gratidão às várias pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu querido pai por todo o amor e carinho incondicional, que passou grande parte da sua vida a lutar para que eu fosse “alguém”. Sem ti eu não existia! E tudo o que sou devo-o a ti. Obrigada Pai!

À Tila e ao Carlos, que adotei ou que me adotaram, obrigada por me terem aberto as portas da vossa família, que agora orgulhosamente também sinto como minha. Obrigada pela ajuda constante, por todo o amor, carinho e dedicação que têm pela Joana.

E, por último, porque os últimos são sempre os primeiros, ao meu marido Gonçalo e à minha filha Joana, que souberam, mais do que ninguém, aceitar a minha ausência e apoiaram-me com muita paciência, amor e carinho. Amo-vos muito!

Índice Geral

Índice Geral	v
Índice de Quadros	vii
Índice de Figuras.....	viii
Introdução	1
1. Apresentação da Situação	1
2. Objetivos do Estudo.....	2
3. Importância da Pesquisa	4
4. Identificação da Investigação.....	5
5. Apresentação do Estudo.....	7
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA/ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
Capítulo I – A Organização Escolar.....	10
1.1 A Escola como Organização Aprendente	12
1.2 Relações Humanas na Organização.....	18
Capítulo II – Da Formação Inicial ao Professor Principiante.....	24
2.1 A Profissão Docente	24
2.2 Desenvolvimento e Identidades Profissionais.....	31
2.2.1 A Formação Inicial.....	36
2.2.2 A Prática Pedagógica	40
2.2.3 O Professor Principiante.....	43
2.3 A Carreira Docente.....	46
2.3.1 Fases da Carreira Docente	47
2.3.1.1 O Percurso Profissional Inicial	56
2.3.1.2 O Choque com a Realidade	57
Capítulo III – O Conceito de Supervisão Pedagógica e a Formação de Docentes	63
3.1 Conceito de Supervisão Pedagógica.....	63
3.2 Funções e Papéis do Supervisor Pedagógico	73
3.3 Relação entre Supervisor e Professor Principiante.....	77

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	81
Capítulo IV – Metodologia	82
4.1. Tipo de Estudo.....	85
4.2. Caracterização e Justificação dos Tipos de Dados Utilizados	87
4.2.1 Fontes de Dados	87
4.3. Técnicas e Critérios de Recolha de Dados	89
4.3.1 A Entrevista	89
4.3.2 A Observação.....	93
4.3.3 O Inquérito por Questionário	95
4.4 Tratamento dos Dados Recolhidos	98
 Capítulo V – Análise e Discussão de Resultados	 102
5.1 Caracterização do Alvo da Pesquisa.....	102
5.2 Caracterização do Campo de Estudo	105
5.3 Categoria “Início da Carreira – Choque com o Real”	106
5.4 Categoria “A Supervisão no Início da Carreira”	109
5.5 Categoria “Funções e Papéis do Supervisor”	113
5.6 Categoria “Relação entre o Supervisor Pedagógico e o Professor Principiante”	117
 Capítulo VI – Conclusões.....	 121
6.1 Considerações Finais	121
6.2 Proposta de ação	134
6.3 Limitações do Estudo	136
6.4 Novas pistas/desafios	137
 Referências Bibliográficas	 138
Anexos	146

Índice de Quadros

Quadro 1 – Ciclo de Vida dos Professores.....	52
Quadro 2 – Etapas da Carreira Docente.....	53
Quadro 3 – Fases de Desenvolvimento Profissional e sua Caracterização	55
Quadro 4 – Os Principais Problemas Sentidos pelos Professores	61
Quadro 5 – Designação dos Códigos Atribuídos aos Dados Recolhidos e Tratados	100
Quadro 6 – Categorias e Subcategorias dos Dados Recolhidos	100/101
Quadro 7 – Categorização dos Protagonistas do Estudo.....	102/103

Índice de Figuras

Figura 1 – Pirâmide das necessidades de Maslow	19
Figura 2 – Articulação entre supervisão clínica e a investigação-ação.....	87
Figura 3 – Formação Académica dos protagonistas do estudo	104
Figura 4 – Tempo de serviço dos protagonistas do estudo	104
Figura 5 – Quais as dificuldades sentidas com mais frequência no início da sua carreira? (resposta da questão n.º 4 do inquérito por questionário)	107
Figura 6 – Caracterização do primeiro ano de carreira docente (resposta da questão n.º 6 do inquérito por questionário)	111
Figura 7 – Quais as estratégias que o SP deve ter para ajudar o PP a superar dificuldades? (resposta da questão n.º 5 do inquérito por questionário)	116
Figura 8 – Qual o papel do SP no desenvolvimento da motivação do PP para o tornar um melhor profissional? (resposta da questão n.º 7 do inquérito por questionário)	117

Introdução

1. Apresentação da Situação

Este trabalho de investigação foi motivado pelo nosso contexto e experiência profissional, principalmente nas dificuldades sentidas no começo da nossa prática docente, e pela necessidade de compreender o conceito de supervisão pedagógica no início da carreira.

Analogamente, no início da nossa carreira, sentimos alguma apreensão na forma como gerimos a sala de aula, planeamos, ou selecionamos as estratégias para implementar junto dos alunos.

Inúmeras vezes sentimo-nos um pouco perdidos e “desorientados”, porque nas escolas, as pessoas ainda não estão despertas e sensibilizadas para o exercício da supervisão.

A supervisão, numa primeira fase do seu desenvolvimento, era entendida como inspeção no sentido de fiscalização. À medida que a reflexão das Ciências da Educação se foi desenvolvendo e o ensino superior criou cursos nesta área, esta concepção começou a fazer sentido e a ter alguma importância (Almeida, 1996, p. 32).

No entanto, na prática, atualmente a supervisão pedagógica ainda é vista como inspeção. A falta de empatia com o supervisor e, por vezes, a frieza com que entra na sala de aula, pode ferir suscetibilidades e “criar” algum desconforto ao professor principiante, que à partida já sabe que vai ser “avaliado”, entenda-se inspecionado, embora, não tenha sido feito um trabalho prévio de acompanhamento e preparação nesse sentido.

Como tal, o tema deste relatório surgiu-nos com o intuito de melhorar as nossas práticas e levou-nos a sentir a necessidade de investigar a importância do acompanhamento proporcionado por parte do supervisor pedagógico ao professor principiante.

Estamos cientes que, durante a formação inicial, o professor principiante adquiriu os conhecimentos teóricos e práticos, apreendeu instrumentos, estratégias e interiorizou procedimentos a aplicar em sala de aula. No entanto, o professor está em constante formação e necessita de um acompanhamento formativo em contexto de sala de aula, através de orientação, avaliação, reestruturação, observação e implementação de estratégias específicas.

Diversos autores (Alarcão e Tavares, 1987; Vieira, 1993; Zeichner, 1993), referem a supervisão em educação como uma atividade ou processo, cujo objetivo é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, pois quase todas as definições de supervisão vão ao encontro das

funções que alguns profissionais exercem: orientar; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar as suas práticas (Alarcão e Tavares, 1987, p. 32).

Temos consciência que só é possível, ao professor principiante, melhorar o seu desenvolvimento profissional e saber se o que está a fazer está correto, se alguém com mais experiência lhe disser se está a proceder bem ou não. Para tal, precisa de ser orientado, acompanhado e observado pelo supervisor que o vai ajudar a melhorar o seu desempenho e, consequentemente, melhorar o resultado dos alunos.

Todavia, consideramos que o modo como se faz o acompanhamento, ainda tem um vasto caminho a percorrer e, pelo que foi anteriormente narrado, constitui um desafio importante na educação em Portugal.

Assim, torna-se de fácil compreensão a nossa preocupação e necessidade em aprofundar o conhecimento sobre esta matéria e perceber como decorre o acompanhamento dos professores principiantes nas instituições educativas. Pretendemos, igualmente, apresentar uma proposta de ação que conduza ao acompanhamento desses professores na sala de aula, de modo a conseguir geri-la da melhor forma, bem como ajudá-los a perceber as estratégias mais adequadas a implementar junto dos alunos e como é que eles podem obter melhores resultados, com o aperfeiçoamento do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2. Objetivos do Estudo

A nossa investigação prende-se com o interesse por esta temática originado pela nossa experiência, no início da carreira docente, enquanto professores do ensino básico do primeiro ciclo.

A constante reflexão sobre essas experiências e a constatação que, desde que ingressamos nesta profissão, assistimos a uma inovação relativa no que respeita ao acompanhamento do professor principiante, remete-nos para a necessidade de:

- Aprofundar a melhor forma de contribuir para o desenvolvimento profissional e pessoal no início da prática docente;
- Estabelecer uma avaliação, acompanhamento, reflexão e *feedback* contínuos com o professor principiante na gestão da sala de aula, motivando uma relação interpessoal e de empatia entre supervisor e o professor principiante;

- Recolher sugestões para a melhoria no percurso do desenvolvimento profissional e pessoal do professor principiante.
- Aclarar o conceito de supervisão e definir o papel do supervisor, bem como as respectivas funções que este deve possuir.
- Perceber se o acompanhamento do supervisor influencia o professor principiante, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A supervisão consiste em orientar a formação do futuro professor no seu desenvolvimento profissional, exercido por um docente (supervisor) mais experiente e informado, onde se estabelece uma relação de empatia, confiança, cooperação, partilha, abertura e reflexão. Alarcão e Tavares (2003, p. 16) definem supervisão “(...) como um processo em que um supervisor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Pretendemos, então, em última análise, construir uma proposta de ação que potencie o acompanhamento, a pôr em prática pelo supervisor, na condução do professor principiante ao sucesso, ajudando-o a desenvolver-se e a melhorar o seu desempenho na sala de aula.

Assim, o nosso problema de investigação é: **Como se processa o acompanhamento do professor principiante em sala de aula?**

As nossas questões de investigação são:

- (i) Que tipo de relação se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante?
- (ii) Qual é o papel do supervisor pedagógico e a importância da supervisão pedagógica no acompanhamento do professor principiante?
- (iii) Quais as estratégias que devem ser utilizadas por esse supervisor pedagógico?

Assim, após a investigação que nos propomos realizar, as questões levantadas são explicadas, com o intento de contribuirmos para a melhoria das práticas exercidas pelo supervisor e o processo de supervisão, no sentido de o tornar mais eficaz, tendo o acompanhamento prestado pelo supervisor pedagógico um papel imprescindível no início da carreira docente.

3. Importância da Pesquisa

Acreditamos que este estudo pode ser uma mais-valia para as próprias organizações educativas, porque ao fazer-se o acompanhamento e integração de forma adequada, perspectiva-se que os professores principiantes se envolvem na dinâmica, não só da sala de aula, bem como dessas instituições, contribuindo para um bom ambiente de trabalho, para um melhor desempenho e desenvolvimento da sua formação e, conseqüentemente, melhores resultados dos alunos.

Parece-nos evidente a importância deste estudo, uma vez que, tendo por base as nossas experiências no início do exercício da prática docente, consideramos que pode facilitar o supervisor pedagógico, com o papel de orientar, conduzir, integrar e acompanhar o professor principiante a dar resposta às dúvidas e aos medos por ele sentidos e manifestados, principalmente nos primeiros anos de exercício da profissão docente.

O início da carreira docente é um momento de suma importância no percurso pessoal e profissional do futuro professor. É aqui que vai ter o primeiro contacto com a realidade educativa, integrar-se e socializar-se, estando nesta fase o professor principiante mais predisposto para a aprendizagem da docência, que será certamente positiva e superada se o acompanhamento inicial for bem feito.

Como discorre Cancherini (2010, pp. 7-8), “(...) o percurso docente tem maior probabilidade de ser de superação se a instituição tomar para si essa responsabilidade: a de acompanhá-los”. E acrescenta ainda que:

(...) o professor recém formado deve contar com um programa de iniciação, cuidado por uma cultura escolar de inclusão, para que a sua socialização tenha mais chances de ser saudável, especialmente se se reconhece que a entrada na profissão é o momento privilegiado que predispõe o professor à aprendizagem da docência. (p. 8)

Neste processo de aprendizagem fazem parte o supervisor pedagógico e o professor principiante, tendo o primeiro a finalidade de ajudar o professor em início da sua prática docente a gerir a sala de aula e a aprender a aprender a ser professor, fazendo a transição de aluno estagiário para professor.

Não é fácil esta transição, por ser um processo longo e nem sempre eficaz, pois o professor principiante, quando inicia as suas funções na sua sala e com a sua turma, irá deparar-se com situações imprevistas para as quais não se sente preparado.

Cabe ao supervisor pedagógico, ajudar o professor principiante a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir e, também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo de ensino-aprendizagem.

Diversos autores salientam a relevância do processo de supervisão no início da carreira como factor de importância fundamental na preparação de professores. Isto porque, “(...) ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 34).

Para que isso aconteça, é fundamental haver formação para reforçar a “autonomia profissional”, como salienta Nóvoa (1991, p. 524), ou seja: “(...) capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática”.

Segundo os autores anteriormente citados, facilmente compreendemos a pertinência do acompanhamento do professor principiante pelo supervisor pedagógico e de como a supervisão pedagógica em toda a sua natureza reflexiva, colaborativa, retroativa e avaliativa, constitui uma ferramenta fundamental no percurso desenvolvido pelo professor principiante.

Parafraseando Quivy e Campenhoudt (1998):

(...) este trabalho pode ser precioso e contribuir muito para a lucidez dos actores sociais acerca das práticas de que são autores, ou sobre os acontecimentos e os fenómenos que testemunham, mas não se deve atribuir-lhe um estatuto que não lhe é apropriado. (p. 19)

Tendo em conta estes aspetos, consideramos relevante estudar esta temática, aclarando conceitos que provêm do tema, como: profissão docente; desenvolvimento e identidade profissional, professor principiante; choque com a realidade no início da carreira docente e supervisão pedagógica.

4. Identificação da Investigação

Como já dissemos anteriormente, este estudo pretende compreender como é prestado o acompanhamento ao professor principiante, em contexto de sala de aula, por parte do supervisor, durante a sua formação inicial no exercício das suas funções enquanto docente.

Deste modo, este relatório de investigação vai ter por base uma metodologia qualitativa, através de entrevistas, observações e questionários a serem implementados a professores em início de carreira.

Pretendemos ser investigadores ativos numa instituição educativa onde exercemos funções de professores do Ensino Básico 1.º Ciclo, podendo, assim, observar a problemática da questão.

Neste tipo de estudo, os investigadores baseiam-se em métodos utilizados na investigação antropológica e etnográfica, chamadas observações naturalistas, ou seja, observações realizadas no local onde ocorre a investigação (Bogdan e Biklen (1994, p. 48). É neste contexto que consideramos pertinente optar por este tipo de investigação.

Segundo os mesmos autores, os investigadores preocupam-se com o contexto, podendo compreender melhor “(...) as ações quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48), devendo o investigador preocupar-se mais com o processo do que com os resultados. Assim, estes autores definem cinco características a ter em conta na investigação qualitativa:

- A fonte direta de dados, é o ambiente natural onde o investigador é o agente principal e insere-se no local de estudo, dependendo de uma grande quantidade de tempo, tentando esclarecer questões de educação. Os dados são recolhidos e revistos pelo investigador e o sentido que tem destes é o instrumento-chave de observação. Os investigadores qualitativos preocupam-se com o contexto em que o estudo está a ser feito. “Os locais têm de ser compreendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”. (p. 48)
- A investigação qualitativa é descritiva, os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo, surgem sob a forma de palavras ou imagens, e não de números.
- Os investigadores qualitativos dão mais importância ao processo do que aos resultados.
- Os investigadores qualitativos analisam os dados de forma indutiva. Deste modo, não recolhem dados com o objetivo de confirmar ou invalidar hipóteses construídas anteriormente, pelo contrário, as ideias abstratas são construídas à medida que os dados particulares recolhidos se vão agrupando.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. O investigador preocupa-se sobretudo em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Optámos por uma metodologia qualitativa, uma vez que a consideramos útil, tendo em conta o objetivo do estudo. No entanto, não podemos deixar de salientar que o objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto. A mais-valia de determinado estudo é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão da temática abordada pela investigação.

Finalmente, através deste tipo de investigação, ficaremos a conhecer as dificuldades e/ou adversidades sentidas pelo professor no início da carreira, bem como as formas de atuação do supervisor pedagógico, no seu acompanhamento e orientação na sala de aula. Apresentamos uma proposta de ação para acompanhar esses professores, com carácter de intervenção na realidade da orientação da prática docente, sem a pretensão de sermos demasiado ambiciosos, mas no sentido de contribuirmos para a melhoria da qualidade educativa em sala de aula e na organização escolar.

5. Apresentação do Estudo

O nosso estudo surge com o intuito de contribuir para o conhecimento de como é feito o acompanhamento dos professores principiantes por parte do supervisor pedagógico, na instituição educativa onde o mesmo foi feito.

O presente estudo foi organizado da seguinte forma: Introdução; Revisão da Literatura, que abrange três capítulos (Organização Escolar; Da formação Inicial ao Professor Principiante; a Supervisão Pedagógica e a Formação de Docentes); Metodologia, onde iremos caracterizar o tipo de estudo, justificar o tipo de dados utilizados, bem como as técnicas e recolha dos mesmos; Análise e Discussão dos Resultados, onde caracterizamos o alvo e campo da pesquisa e analisamos os resultados por categorias; as Conclusões, onde apresentamos as nossas Considerações Finais, a nossa Proposta de Ação; e, por fim, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

Pretendemos deste modo obter uma articulação coerente em todo o trabalho, de acordo com as características a que deve obedecer um projeto de investigação.

Na Introdução, introduzimos a temática abordada, explicitamos os objetivos do estudo, clarificamos e justificamos a sua importância. Neste capítulo, na Identificação do Estudo, caracterizamos a investigação qualitativa a que recorremos e as razões que nos levaram a optar por este tipo de investigação, nomeadamente um estudo de caso e a respectiva fundamentação.

Na primeira parte do trabalho fazemos o enquadramento teórico, apresentando e aclarando os conceitos, que resultam do objetivo deste trabalho, fundamentados por inúmeros autores. A Revisão da Literatura reúne três capítulos, onde apresentamos os seguintes conceitos: Organização escolar; Profissão Docente; Desenvolvimento e Identidade Profissional; Formação Inicial; Prática Pedagógica; Professor Principiante; Carreira Docente e “choque com a realidade”; Supervisão Pedagógica; Funções e Papéis do Supervisor Pedagógico; Relação entre Supervisor Pedagógico e Professor Principiante.

Na segunda parte do trabalho é apresentada a metodologia utilizada, caracterizando o campo e o alvo que delimita a nossa investigação, explicando as fontes de recolha de dados que foram utilizadas, as técnicas e os critérios de recolha de dados, bem como os resultados do estudo e os critérios de tratamento dos dados recolhidos.

Procedemos à análise e interpretação dos dados, dispendo-os por categorias e analisando-os com base nos conceitos aclarados e fundamentados na Revisão da Literatura.

Nas conclusões do estudo, iremos traçar algumas apreciações com base numa reflexão fundamentada por tudo aquilo que foi relatado e tratado ao longo de toda a pesquisa de investigação, na direção do seu propósito, enunciando eventuais conclusões, interagindo sempre com a revisão da literatura e com a análise e interpretação dos resultados.

Apresentamos, ainda, uma proposta de ação de acompanhamento para o professor no início de carreira docente, com a finalidade de poder ser posto em prática pelo supervisor pedagógico, no acompanhamento e condução do professor principiante ao sucesso, ajudando-o a desenvolver-se e a melhorar o seu desempenho na escola.

Expomos as referências bibliográficas, onde referenciamos todas as fontes consultadas e citadas para a elaboração do trabalho.

Nos anexos colocamos os documentos utilizados na recolha de informação que contribuíram para a investigação.

Finalmente, identificamos os novos pontos de partida para futuras investigações.

As normas utilizadas para a redação e apresentação deste estudo estão de acordo com as da APA - American Psychological Association (Azevedo, 2008).

PARTE I
REVISÃO DA LITERATURA/ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – A Organização Escolar

Recorrendo ao conceito clássico, poder-se-á definir organização como um conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas, em grupo ou individualmente, de forma coordenada e controlada, agindo num determinado contexto ou ambiente, com vista a atingir um determinado objetivo através da utilização eficaz de diversos meios e recursos disponíveis, liderados ou não por alguém com as funções de planejar, organizar, liderar e controlar.

No entender de Gómez e Rivas (1989), citados por Chiavenato (1994)

(...) o homem moderno passa a maior parte do seu tempo dentro de organizações, das quais depende para nascer, viver, aprender, trabalhar, ganhar o seu salário, curar as suas doenças, obter todos os produtos e serviços de que necessita. (p. 54)

Os indivíduos são envolvidos neste conjunto de organizações, independentemente dos objetivos que estas perseguem, sejam eles educacionais, religiosos, económicos, políticos, sociais, tornando as pessoas cada vez mais dependentes das atividades que levam a cabo. O crescimento e expansão, assim como a variedade, têm a ver com o factor de só através destas estruturas poder ser satisfeita a maioria das necessidades humanas: é mediante a cooperação e a conjugação de esforços que é possível, ou pelo menos mais fácil, atingir objetivos.

Todos nós necessitamos das organizações para viver, desde que nascemos e ao longo da nossa existência estamos dependentes e integrados nas organizações: “somos, quer queiramos quer não, seres que vivem e trabalham nas organizações, inseridos em unidades organizacionais, intencionalmente construídas e reconstruídas, em permanente evolução e mudança” (Ferreira, et al., 2000, p. xxi).

Para os autores anteriormente citados, “(...) as organizações são um sistema com objetivos e estratégias específicas” (p. xix), que exercem funções de integração, controlo e coordenação sobre os indivíduos e os grupos.

Assim, é fundamental conhecer o funcionamento das organizações, na medida em que os indivíduos e grupos têm de sobreviver num esquema de representatividade sócio-organizacional, produzindo, distribuindo e consumindo bens e serviços, além de executar tarefas, tomar decisões, controlar e coordenar funções, apropriar-se e difundir informação que são decisivas para o funcionamento das organizações.

As pessoas são um “recurso” indispensável para o funcionamento de qualquer organização e as divergências entre os objetivos das pessoas (objetivos de ser, de estar, de saber e de ter) e os objetivos da organização (objetivos de eficiência, de produtividade, de competitividade e de eficácia) devem ser ultrapassadas no princípio da vantagem recíproca.

Ferreira et al. (2001), salienta que:

(...) qualquer que seja a dimensão da organização, a mesma pode definir-se como um conjunto de duas ou mais pessoas inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objectivos. (p. xxi)

Neste contexto, as organizações podem caracterizar-se por sistemas abertos, sujeitas a mudanças que ocorrem no meio envolvente onde atuam e, por isso, sentem a necessidade de responder a constantes desafios impostos pela contínua evolução da tecnologia, informação e comunicação, favorecendo novos formatos organizacionais e novos modelos de gestão.

Para Fernandes (2003), “organização significa o ato de organizar, estruturar e integrar os recursos e os órgãos incumbidos da sua administração e estabelecer as relações entre eles e as atribuições de cada um”. (p. 2)

Enquanto para Shein (1982):

(...) uma organização é a coordenação planeada de actividades de uma série de pessoas, para a consecução de algum propósito ou objectivo comum, através da divisão de trabalho e função e através de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade. (p. 12)

Na mesma ordem de ideias, Barnard (1971, p. 94), salienta que “(...) a organização é um sistema de actividades ou forças, de duas ou mais pessoas, conscientemente coordenadas”. A partir do momento em que existem pessoas capazes de comunicar entre si, dispostas a cooperar, tendo em vista a realização de um projeto comum.

Deste modo, a organização reúne um conjunto de pessoas que trabalham juntas para um fim comum, como tal, a cooperação entre elas é essencial para a sua existência.

Na mesma linha de pensamento, Chiavenato (1993, pp. 197-198), afirma que uma organização só existe quando: “(...) há pessoas capazes de comunicarem entre si (interacção); elas estão dispostas a contribuir em acção (cooperação); elas cumprem um propósito comum (objectivos).”

Neste contexto, Maximiano (2004) define as organizações como sendo “(...) grupos sociais deliberadamente orientados para a realização de objetivos comuns, que, de forma geral, se traduzem no fornecimento de produtos e serviços”. (p. 27)

As organizações são formadas por pessoas, de modo a que as suas limitações individuais sejam sobrepostas à habilidade de trabalhar eficazmente com os outros, alcançando objetivos.

Dentro da organização cada indivíduo precisa alcançar objetivos organizacionais e objetivos individuais. Por outras palavras, precisa ser eficaz (atingir os propósitos da organização) e eficiente (satisfazer os seus motivos individuais) para sobreviver nesse sistema (Barnard, 1971, p. 286).

Uma organização solicita a interação entre os indivíduos. Como nos diz Chiavenato (1993), “(...) as pessoas que ocupam cargos existentes numa empresa estabelecem forçosamente um sistema de interação social, condição fundamental para a vida social dentro de uma organização que é a sociabilidade humana”. (p. 275)

Qualquer organização age num determinado meio ambiente e a sua existência e sobrevivência dependem não só da forma como ela se relaciona com esse meio, como também das características de dinamismo e flexibilidade organizacional. Depende ainda do seu próprio grupo social, considerando os aspetos de liderança, comunicação e relações interpessoais e salientando as motivações, atitudes e necessidades dos seus indivíduos, daí que seja da maior relevância acompanhar o professor principiante no trabalho que desenvolve e desempenha diariamente.

1.1 A Escola como Organização Aprendente

A escola não é apenas uma instituição que ensina, deve também ser uma organização que aprende.

Diversos autores analisam o conceito de “escola reflexiva”, como a “escola que gera conhecimento sobre si própria, e deste modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola” (Alarcão, 2001 a, p. 15).

Nesta linha de pensamento, esta autora afirma que uma escola “que se pensa a si própria” não ignora os problemas, pelo contrário, envolve todos os seus colaboradores nos processos de tomada de decisão, resolvendo-os e reconhecendo, deste modo, a aprendizagem que daí resulta.

Como tal, o desenvolvimento da organização depende da interligação constante de todas as partes que a compõem.

A escola, como organização, tornou-se uma das áreas de reflexão do pensamento educacional mais evidente nos últimos tempos.

A educação não possuiu apenas uma dimensão individual, mas também social que se manifesta na interação entre gerações e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas (família, escola, meios de comunicação social, grupos e diversas associações) (Costa, 1996, p. 9).

É preciso projetar organizações de aprendizagem, com a capacidade de unir esforços e relacionar forças, onde as pessoas se propõem a atingir objetivos mais altos e aprendem a criar os resultados desejados, utilizando modelos de raciocínio renovados. Ou seja, onde as pessoas aprendem continuamente em grupo.

Etzioni (1984), define que “(...) as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos”. (p. 3)

Deste modo, entendemos organização como uma fusão de esforços individuais com a finalidade de realizar propósitos comuns. O que forma uma organização são as pessoas que nela atuam, quer individualmente, quer colectivamente, e só podem aprender por meio de processos interativos entre si e com o meio no qual estão inseridas.

Na organização aprendente deve existir uma visão sistémica, baseada na compreensão do todo a partir de uma observação global das partes e da interação entre estas. Como tal, é necessário ver o todo e não só as partes que o compõem, bem como a relação existente e indissociável entre elas. Dessa forma, o todo é maior que a soma das partes. Tem identidade própria delineada pela cooperação das relações de suas partes.

Muñoz e Roman (1989), citados por Costa (1996, p. 11), apontam princípios essenciais para definir organização. Esta deve ser organizada por indivíduos e grupos inter-relacionados, orientados para objetivos e fins, com distinção de funções, onde deve haver coordenação racional intencional e continuidade através do tempo.

Relativamente ao conceito de organização escolar, Licínio Lima (1992, p. 42) afirma que “(...) será difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola”. Uma vez que a sua definição e caracterização passa por perspectivas distintas: “As organizações apresentam-se, assim, como realidades sociais complexas (diagnóstico a que as

escolas não escapam) cuja compreensão adequada necessita (...) da intervenção de diferentes perspectivas organizacionais” (Costa, 1996, p. 17).

A expressão “organização que aprende” é uma metáfora, pois estende o conceito de aprendizagem para as organizações como se elas fossem seres capazes de aprender. Ou seja, uma organização aprende quando as pessoas aprendem.

Para Peter Senge (2005) “as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional, mas não há aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual”. (p. 167)

Como tal, o progresso das organizações provém fundamentalmente da capacidade de aprender dos indivíduos, e menos dos recursos materiais, naturais ou das competências tecnológicas. Para isso, é necessário que haja uma aprendizagem organizacional, aliada pelo conjunto de pessoas que fazem parte dessa organização.

A aprendizagem organizacional não se refere ao modo como o indivíduo, isoladamente, aprende dentro da organização, mas como indivíduos e grupos de trabalho concebem novos modelos organizativos e mentais. Abrange desde a tomada de consciência sobre o ponto em que se está e ao estado que se deseja chegar, como também, mudanças no comportamento das pessoas, na maneira como tomam decisões, nas formas como convivem na organização.

Só assim é possível ter uma organização mais flexível, mais proativa e, principalmente, mais inovadora.

Para Brito (1994), “(...) a escola é uma complexa empresa cujo produto a obter nos parece claro: sucesso escolar e educativo dos alunos”. (p. 8)

Para adquirirmos o sucesso tão desejado é imprescindível desenvolver condições favoráveis ao seu bom funcionamento, de modo a tornar a escola num espaço mais saudável, feliz, harmonioso e apetecível para usufruir.

Tal só é possível com a cooperação de todos os atores envolvidos, incluindo a comunidade escolar, pois esta é formada por pessoas que reagem umas com as outras, mais ou menos favoravelmente, e daí resultarem, inexoravelmente, relações de afecto ou hostilidade, confiança ou receio, aceitação/afecto ou revolta.

Para explicar a eficácia das escolas, Nóvoa (1992, pp. 13-43) apresenta o retrato de uma escola eficaz que tem de ser autónoma. O que implica atribuir às escolas os meios para responderem de uma maneira útil e atempada aos desafios do quotidiano, responsabilizando os atores sociais e profissionais. Deste modo, aproxima o centro de decisão da realidade

escolar e contribui para a criação de uma identidade de escola que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio.

Uma escola eficaz tem também de ser dotada de liderança organizacional, factor de promoção de estratégias concentradas de atuação em projetos de trabalho, que implica participação colegial e envolva a comunidade educativa.

A articulação curricular é um outro factor que prevalece nas escolas eficazes pois exige uma boa planificação curricular e uma adequada coordenação dos planos de estudo, podendo optar por uma avaliação formativa.

Uma escola eficaz pretende fazer uma optimização do tempo disponível, privilegia e respeita os ritmos próprios de cada indivíduo, promovendo estabilidade profissional, proporcionando um clima de segurança e de continuidade, conjugado com margens de mobilidade como factor de incentivo e inovação. Esta escola deve apostar na formação de pessoal, articulada com o projeto educativo de escola, ou seja, uma formação-ação e investigação-ação que dêem um contributo efetivo para a melhoria das escolas.

Nóvoa (1992) afirma que “um dos aspetos mais importantes do espaço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes atores educativos”. (p. 24)

A participação dos pais é fulcral para que a escola seja dotada de eficácia. Eles são um grupo interveniente no processo educativo através de apoio ativo e participação em decisões. Individualmente, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino.

Segundo Alarcão (2001, p. 19), uma escola que “se pensa a si própria”, que jamais ignora os seus problemas, envolve todos nos seus processos de tomada de decisão e de resolução, aproveitando essa envolvente para obter aprendizagem.

Na escola reflexiva, existe espaço e tempo para exercer a supervisão, com o objetivo de fomentar um “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar, ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de vários agentes” (Alarcão 2001 a, p. 19).

O desenvolvimento e aprendizagem da escola, não podem depender apenas da soma das partes, mas das permanentes interações dos indivíduos que a compõe.

Segundo Santos Guerra (2001), “(...) uma instituição fechada à aprendizagem, hermética face às interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros. Jamais aprenderá”. (p. 11)

O autor acrescenta, ainda, que uma escola, para obter o seu desenvolvimento, não se pode fechar à aprendizagem, não se pode deixar de questionar, ou seja, não pode estar presa a rotinas: “Para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido”. (p. 12)

Para isso, deve haver capacidade de autocrítica, relativamente ao contexto ou contextos onde esta se integra. Deve planear, desenvolver e avaliar projetos adequados às suas necessidades, promover a qualidade do currículo, gerando altas expectativas nos alunos e considerar que a aprendizagem destes está intimamente ligada à dos professores: “É mais importante saber onde se quer ir que pôr-se a caminho sem rumo. É mais importante saber para onde se caminha que acelerar o passo em direcção a nenhures” (Santos Guerra 2001, p. 19).

Neste contexto, Canavarro (2000) refere que a “(...) visão da aprendizagem e do conhecimento como inseparáveis da acção, como um “saber-fazer” individualizado e contextualizado, supera a visão tradicional e positivista da aprendizagem como simples processamento de informação e procura de princípios universais”. (p. 93)

A aprendizagem não é um local mas um processo. Por outras palavras, para que a aprendizagem aconteça, não chega colocar o indivíduo num local (na escola), esperando que as características do mesmo originem os seus efeitos na aprendizagem. Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que os processos envolvidos na aprendizagem sejam favoráveis a que esse resultado aconteça. Os métodos envolvidos na aprendizagem são diversificados quanto à sua natureza, mas também quanto ao grau em que favorecem a aprendizagem.

O autor anteriormente referido, cita Brooks (1992), que define “uma organização que aprende como aquela que facilita a aprendizagem de todos os seus membros, preparando-se dessa forma para lidar com o processo de mudança que caracteriza a sociedade actual”. (p. 95)

Senge (2005, p. 17) assevera que as organizações só aprendem através dos indivíduos que aprendem. A aprendizagem individual não é garantia da aprendizagem organizacional, mas a aprendizagem organizacional não é possível sem a aprendizagem individual.

As organizações que aprendem são constituídas por pessoas que desenvolvem e estimulam constantemente a sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde a ambição colectiva ganha liberdade e as pessoas treinam-se constantemente para aprender juntas. Essas organizações só podem ser construídas quando entendermos que o mundo não é feito de

forças separadas e que, no mundo de hoje, a capacidade de aprender contínua e rapidamente é a única vantagem competitiva sustentável.

Assim, como Senge (2005) mostra que o que distinguirá as organizações que aprendem daquelas que pararam no tempo, é o domínio de determinadas disciplinas básicas. São elas as seguintes:

- Domínio pessoal: é a prática de articular uma imagem coerente da sua visão pessoal com uma avaliação realista da sua realidade atual. Isso possibilita aprender a gerar e manter uma tensão criativa aumentando a capacidade de fazer melhores escolhas e alcançar maior número de resultados escolhidos.
- Visão compartilhada: é uma disciplina colectiva que visa estabelecer objetivos comuns. As pessoas com um propósito comum aprendem a manter uma relação de compromisso com o grupo ou organização e desenvolvem imagens compartilhadas do futuro que pretendem criar.
- Modelos mentais: esta é uma disciplina que possibilita a reflexão e o questionamento. Concentra-se no desenvolvimento da consciência de atitudes e percepções, possibilitando às pessoas ajustar as suas imagens internas do mundo para melhorar as suas decisões e ações.
- Aprendizagem em equipa: é uma disciplina de interação grupal. A aprendizagem é feita através de pequenos grupos de pessoas que utilizam técnicas de diálogo e discussão para desenvolver o pensamento colectivo de modo a alcançar objetivos comuns e desenvolver uma inteligência e habilidade maior do que a soma dos talentos individuais.
- Pensamento sistémico: é uma disciplina que procura a visão da globalidade. As pessoas aprendem a compreender melhor a interdependência e a mudança e, assim, têm maior capacidade de lidar de forma eficaz com as forças que moldam as consequências das suas ações. (p. 17)

Em suma, a forma como as pessoas pensam e interagem caracteriza a organização. Como tal, há uma dupla exigência de se olhar para dentro, onde os aspetos individuais das pessoas devem ser interrogados, e de se olhar para fora, explorando novas ideias de pensar e interagir.

Como afirma Senge (2005), “(...) mudar a forma como interagimos significa reestruturar, não apenas as estruturas formais da organização, mas os padrões difíceis de ver de relações

entre as pessoas e outros aspectos do sistema, incluindo os do sistema de conhecimento”. (p. 24)

Nesta linha de pensamento, a aprendizagem individual é fundamental para aprendizagem organizacional. Assim, a aprendizagem depende da experiência, da compreensão, da inteligência, das necessidades e motivações de cada um, bem como do ambiente de aprendizagem.

A organização caracteriza-se pela forma como as pessoas pensam e interagem, exigindo assim um olhar para dentro, refletindo sobre aspectos individuais que devem ser interrogados e olhar para fora, explorando novas ideias de pensar e interagir.

1.2 Relações Humanas na Organização

O convívio diário não é tarefa fácil, mas é preciso que todos possuam um melhor conhecimento de si próprios, uma melhor compreensão dos outros, procurando sempre entender os outros e aprender a desenvolver competências para um relacionamento harmonioso, promovendo um ambiente mais agradável.

O grande desafio das organizações é as relações interpessoais entre os membros que nela atuam direta ou indiretamente. Dentro da organização, um relacionamento interpessoal harmonioso permite um trabalho cooperativo, em equipa, unindo esforços, conjugando as energias, conhecimentos e experiências na busca do mesmo objetivo.

Assim, a motivação é essencial no local de trabalho, permitindo que a pessoa motivada desempenhe melhor seu papel no grupo. Uma pessoa sem motivação, não tem objetivos, muito menos razões para desempenhar o seu cargo corretamente.

Como tal, na organização dever-se-ão formar grupos que possuam os mesmos objetivos. De modo a sentirem-se motivados por cumprirem suas tarefas, contribuindo não só para o crescimento do grupo, mas de toda a organização.

A motivação é importante tanto na vida pessoal quanto na profissional.

De acordo com a teoria de Maslow (1943), à medida que as necessidades são atendidas em cada nível, o indivíduo volta a sua atenção ao próximo estágio.

Entretanto, para ele, as pessoas podem subir e descer na hierarquia. Se, por exemplo, tenho fome, vou tratar de atender essa necessidade, não importa a posição na pirâmide onde me encontre.



Figura 1. Pirâmide das necessidades de Maslow

Fonte: Chiavenato (1996, p. 252)

A interpretação da pirâmide proporciona-nos o código da sua teoria: um ser humano tende a satisfazer as suas necessidades primárias (mais baixas na pirâmide de Maslow), antes de alcançar as de mais alto nível.

Por exemplo, uma pessoa não procura ter satisfeitas as necessidades de segurança (por exemplo, evitar os perigos do ambiente) se não tem satisfeitas as suas necessidades fisiológicas, como comida, bebida, ar, etc.

O autor oferece-nos vários códigos no âmbito da motivação. Se quisermos motivar as pessoas que temos à nossa volta devemos tentar perceber que necessidades têm satisfeitas e facilitar, imediatamente, a consecução do degrau superior.

Ao longo da vida, o Homem vai ultrapassando três estágios de motivação que correspondem às necessidades básicas humanas (fisiológicas, psicológicas e de auto-realização) (Chiavenato, 1996, p. 252).

Para Barnard (1971) in Chiavenato (1993), “os seres humanos não actuam isoladamente e sim por interacções com outros seres semelhantes (...). Nas interacções humanas, ambas as partes envolvem-se “mutuamente”, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar e vice-versa”. (p. 15)

O autor explica que a contribuição de cada pessoa para o alcance do objetivo comum varia e depende das satisfações e insatisfações obtidas ou percebidas pelas pessoas como resultado da sua cooperação. A organização deve então ser vista como um sistema social cooperativo:

- a) O trabalho é uma atividade tipicamente grupal, na medida em que o nível de produção é mais influenciado pelas normas do grupo do que pelos incentivos salariais e materiais de produção;
- b) O operário não reage como indivíduo isolado, mas como membro de um grupo social;
- c) A tarefa básica da administração é formar uma elite capaz de compreender e de comunicar, ou seja, nomear chefes democráticos, persuasivos e simpáticos a todo o pessoal, mais preocupados em compreender a lógica dos trabalhadores, ao invés destes compreenderem a lógica da administração;
- d) A pessoa é motivada essencialmente pela necessidade de “estar junto”, de “ser reconhecida”, de receber adequada comunicação. Para o autor, a organização eficiente não obtém a melhor produção, sendo incapaz de elevar a produtividade se as necessidades psicológicas do trabalhador não forem satisfeitas.
- e) A civilização industrializada traz como consequência a desintegração dos grupos primários da sociedade, como a família, os grupos informais e a religião, no entanto a fábrica surge como uma nova unidade social que proporcionará um local de compreensão e segurança emocional para os operários. Assim, são capazes de satisfazer em pleno as suas necessidades psicológicas e sociais (Chiavenato, 1996, p. 228).

A liderança é necessária em todos os tipos de organização humana, bem como em todas as funções da administração. O administrador deve conhecer a motivação humana e saber conduzir (liderar) as pessoas (Chiavenato, 1996, p. 259).

Por outras palavras, liderar é a aptidão de motivar e influenciar os colaboradores da organização de forma ética e positiva, de forma a contribuírem voluntariamente e com entusiasmo, alcançando os objetivos em equipa da organização.

A perspectiva *taylorista* que entendia o trabalhador como forma individualizada foi substituída pelo estudo do homem social, em integração constante com os outros. Os gestores para além de planificar, organizar, dirigir e controlar o trabalho, devem também construir uma organização social humana (Costa 1996, pp. 58-59).

É preciso que o líder esteja presente de “corpo e alma” na organização. Não é possível administrar uma organização, seja ela qual for, sentado, simplesmente, num gabinete. É necessário promover e incentivar a confraternização interna, ou seja, estar *in loco* em todos os sectores da mesma.

Assim, o interesse pelas pessoas assume uma dimensão mais aprofundada e os objetivos prioritários prendem-se às habilidades e capacidades dos indivíduos para a sua satisfação e crescimento pessoal, bem como a sua realização e desenvolvimento interior (Bowditch e Buono (1992) in Costa, 1996, p. 60).

Neste contexto, Lorenzo Delgado (1985), entende “a escola como um lugar de encontros de professores, pais e alunos com o objectivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo”. (p. 171)

As relações humanas são as ações e atitudes desenvolvidas pelos contactos entre pessoas e grupos.

A forma como a liderança é exercida na organização origina respostas de satisfação, fatalismo ou frustração por parte dos seus colaboradores.

Os indivíduos dentro da organização participam em grupos sociais e mantêm uma interação social constante.

Cada indivíduo é uma personalidade distinta que influencia o comportamento e as atitudes dos outros com quem mantém contactos. A compreensão da natureza dessas relações humanas permite ao líder melhores resultados dos seus subordinados.

Pretendemos, em seguida, descrever como a cultura e o clima organizacionais são necessários ao bem estar individual e colectivo, através dos quais ocorre interação social, crescimento e desenvolvimento, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Os termos “cultura” e “clima organizacional” são frequentemente confundidos, pelo que nos parece importante fazer a sua distinção.

Geralmente, quando nos referimos a cultura organizacional estamos a falar do conjunto de crenças, valores e normas comuns aos sujeitos que integram uma organização. A cultura permite compreender o porquê dos acontecimentos na organização, uma vez que é aprendida e partilhada, cumprindo uma função integradora e adaptativa das pessoas no espaço organizacional. Em contrapartida, clima organizacional é algo criado por um grupo de pessoas que interagem e partilham a mesma cultura organizacional (Jesus, 2004, p. 17).

Cada organização tem a sua própria cultura, como diz Chiavenato (2005):

(...) a cultura constitui a maneira pela qual cada organização aprendeu a lidar com o seu ambiente. É uma complexa mistura de pressuposições, crenças, comportamentos, histórias, mitos, metáforas e outras ideias que, consideradas juntas, representam a maneira particular de uma organização funcionar e trabalhar. (p. 38)

A cultura organizacional abrange costumes, maneiras de pensar, de agir e de se comportar, ou seja, pode ser considerada como o conjunto de valores e crenças que sustentam a organização.

Cultura é o que mantém a organização unida socialmente, é o modelo de valores, crenças, histórias, regras, missão, linguagem especializada, que os membros dessa organização partilham.

Shein (1984) explica isso na sua definição cultura organizacional:

(...) é o padrão de premissas básicas que um determinado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu no processo de aprender a resolver os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que funcionam suficientemente bem a ponto de ser considerada válida e, por isso, de ser ensinadas a novos membros do grupo como a maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação a estes problemas. (p. 56)

Por outras palavras, cultura organizacional pode ser entendida como modelo de pressupostos básicos que um determinado grupo cria, de modo a resolver os problemas de integração quer interna, quer externa. Que, caso funcionem, são considerados válidos e repassados para a restante organização e a quem entra de novo, como a maneira certa de perceber, pensar e sentir relativamente a uma determinada situação.

No que respeita ao clima organizacional, Chiavenato (2005) assevera que é “(...) o ambiente humano dentro do qual as pessoas de uma organização realizam o seu trabalho” e que “influencia a motivação, o desempenho humano e a satisfação no trabalho”. (pp. 52-53)

Quando entra numa organização, o indivíduo pretende satisfazer não só as suas necessidades de estar inserido num grupo social, como de auto realizar-se enquanto pessoa.

No entanto, devido à subjetividade humana, como motivações, interesses ou valores, a satisfação dessas necessidades são influenciadas e os objetivos nem sempre são alcançados.

Assim, o conjunto de normas, políticas administrativas, valores e crenças é que designam o modo especial e único de como as pessoas agem e interagem dentro de uma organização e, conseqüentemente, cooperam para o estabelecimento de uma cultura e clima organizacional.

Segundo Santos Guerra (2001), “(...) o clima da instituição é um caldo de cultura onde os profissionais realizam a reflexão. Um clima positivo torna aliciantes os encontros frutuosos. O diálogo sincero e aberto acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens”. (p. 46)

Só um clima positivo permite uma interação saudável entre os membros de uma organização, possibilitando uma partilha de saberes e, assim, gerar aprendizagem e conhecimento.

Este ambiente gera sentimentos e emoções nos membros da organização, que constituem um incentivo e influenciam o seu comportamento na organização.

Ricardo Luz (2007) define o clima organizacional como “(...) o reflexo do estado de ânimo ou do grau de satisfação dos funcionários de uma empresa, num dado momento”. (p. 12)

Assim, o clima organizacional influencia e é influenciado pelo comportamento dos indivíduos na organização, no seu desempenho, motivação e satisfação no trabalho.

As organizações são as maiores interessadas em aperfeiçoar o clima organizacional com o intuito de produzir bem estar nos seus grupos, visando uma óptima produção dos seus subordinados, alcançando consequentemente melhores resultados.

Como tal, compreendemos que, para o sucesso e desenvolvimento pessoal e profissional dos professores principiantes, é fundamental que estes estejam de facto envolvidos na dinâmica da sua organização. Será importante que sejam acolhidos e integrados, conhecerem a organização por dentro e por fora, o seu ambiente, o seu conjunto de valores, crenças, hábitos, normas, a sua forma de agir e interagir com todos os seus membros. Só deste modo o professor principiante poderá crescer enquanto pessoa e profissional e, consequentemente, realizar um trabalho mais eficiente que influencia toda a eficácia de uma organização.

Capítulo II – Da Formação Inicial ao Professor Principiante

2.1 A Profissão Docente

O presente trabalho centraliza-se nas preocupações voltadas para a prática docente de professores que iniciam a sua atividade profissional, como docentes, e nos desafios e dilemas mais frequentes que esses professores enfrentam, como aprender a adaptar os seus saberes disciplinares à realidade do quotidiano, a gestão da sala de aula, a refletir sobre a sua prática e outros que permanecem em torno da ação docente institucional.

A formação inicial designa e assume um papel de suma importância na preparação profissional dos futuros professores, permitindo-lhes, através de ações formativas específicas, construir a sua percepção sobre a sua prática e desenvolver capacidades de ação para enfrentar os desafios com que se deparam.

Contudo, no início de qualquer atividade profissional existem expectativas e angústias ligadas à sensação de receio e insegurança iniciais.

Na etimologia da palavra, profissão é um trabalho ou uma atividade especializada dentro da sociedade e exercida por um profissional, ou seja, o exercício habitual de uma atividade económica como meio de vida; ofício; emprego; ocupação (Dicionário Porto Editora, 2006, p. 1362). Para se exercer a profissão, geralmente requerem-se estudos extensos de um dado conhecimento.

Para Hughes (1958), citado por Loureiro (2001, pp. 18-19), o termo profissão distingue-se por duas noções básicas, denominadas por “*diploma*”, ou seja, a permissão para exercer determinada atividade legalmente, que outros estão interditos, e a um “*mandato*”, que consiste em assumir uma função específica.

Definir o conceito de profissão não é, de modo algum, tarefa fácil, uma vez que este termo é demasiado complexo. No entanto, desde o início do século passado que diversas perspectivas históricas o tentam definir. Assim, uma das primeiras definições para o conceito de profissão surge com Carr-Saunders (1928), como discorre Loureiro (2001), afirmando que:

(...) uma profissão pode talvez ser definida como uma ocupação baseada num estudo e num treino intelectuais especializados, cujo objectivo é fornecer a outrem serviços ou conselhos altamente qualificados a troco de determinados horários ou salários. (p. 28)

Segundo Maurice (1972, p. 215), relatado por Loureiro (2001), o essencial da definição anterior resume-se da seguinte forma:

- o exercício de uma profissão implica uma actividade intelectual que compromete e responsabiliza individualmente quem a exerce;
- é uma actividade sábia e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva;
- é portanto essencialmente prática, visto definir-se mais como o exercício de uma arte do que como uma actividade teórica ou especulativa;
- a sua técnica aprende-se após uma formação longa;
- o grupo que a exerce rege-se por uma forte organização e grande coesão interna;
- trata-se de uma actividade de natureza altruísta, que se traduz num serviço prestado à sociedade. (p. 28)

No entanto, o autor acima citado, evidencia que os teóricos da sociologia das profissões não partilhavam destes preceitos, ao comparar as características das “profissões” atribuídas por oito autores anglo-saxónicos, concluindo que apenas três dos critérios sobressaem na maioria das definições atribuídas ao conceito de profissão. São eles, a especialização do saber; a formação intelectual ao nível superior, que exige a existência de escolas de formação devidamente reconhecidas; e um ideal de serviço, que apela ao estabelecimento de um código deontológico e ao controlo dos seus pares.

Deste modo, Chapoulie (1973, pp. 92-93), citado por Loureiro (2001), menciona que o “*tipo-ideal profissional*” se descreve baseando-se:

- numa competência tecnicamente e cientificamente fundada;
- na aceitação de um código ético que regula o exercício da actividade profissional;
- numa formação profissional longa em estabelecimentos especializados;
- num controlo legalmente reconhecido e organizado de acordo com as autoridades legais;
- numa comunidade real de membros que partilham “identidades” e interesses” específicos;
- numa pertença às camadas sociais elevadas, baseada em proventos de prestígio e poder das camadas médias. (p. 29)

Abreviando, a primeira definição centra-se no saber formalizado e ideal de serviço, podendo inserir-se num múltiplo agregado profissional constituído por especialistas muitíssimo qualificados que pretendem fazer-se reconhecer como tais, sendo que, deste modo, existe o reconhecimento de uma competência. Em contrapartida, a segunda definição inclui

um “(...) grupo social específico, organizado e reconhecido, ocupando uma posição social elevada baseada numa formação longa” (Dubar, 1995, p. 140).

Assim, para além do saber prático, o indivíduo tem a possibilidade de alcançar o saber científico. Este saber é especializado, pois os conhecimentos necessários para o exercício da profissão devem, em geral, ser transmitidos pelo ensino superior e resultar num diploma.

Soder (1990, p. 44), narrado por Loureiro (2001), alerta para a problemática da definição do conceito de profissão, pois:

(...) uma profissão não existe do mesmo modo que uma pedra; definir e olhar para uma profissão da mesma forma que se define uma pedra só levará à confusão e à frustração, pois o conceito de profissão existe como um constructo social e sendo assim poder-se-á pelo menos especular quanto ao seu significado social. (p. 31)

Deste modo, torna-se difícil definir o conceito de profissão, num determinado estatuto social significa o que uma sociedade ou grupo social, em certa cultura e tempo específico, lhe atribuem.

Na perspectiva de Bourdoncle (1993):

(...) as profissões tornam-se historicamente contingentes, mais estratégicas e políticas do que científicas e altruístas e, finalmente, insatisfeitas com o seu estatuto. Decididamente, elas já não são o que eram e em breve elas não serão nada mais do que um trabalho como os outros, se estivermos certos. (p. 94)

Das inúmeras perspectivas sobre o que define uma profissão, ficamos com a certeza de que este é um conceito há muito trabalhado, mas ainda e continuamente em construção, uma vez que, atualmente, continuam a surgir na sociedade novas ocupações que aspiram ao estatuto de profissão e a desaparecer outras que aparentemente já se tinham constituído como tal.

Assim, assistimos a uma intensa e dinâmica reconfiguração profissional (e social) na sociedade contemporânea.

Tendo em conta que a profissão é uma ocupação, num sentido mais amplo, consideramos imperioso entender a profissão docente dentro de um contexto mais específico, atendendo à sua especificidade.

Segundo Formozinho et al. (2010, p. 11), uma das características mais significativas da docência é a interação constante entre o professor e o educando.

Os autores abordam a docência “como uma profissão de desenvolvimento humano, o que significa considerá-la, de igual modo, como prática social” (p. 11). Deste modo, estes profissionais de desenvolvimento humano incluem as profissões que trabalham em contacto interpessoal com pessoas e que de alguma forma modificam comportamentos, atitudes, hábitos, normas ou modos de vida, dependendo da área de intervenção. Pode ser na área da saúde e bem-estar, trabalho social, trabalho comunitário e educação.

É fundamental que cada indivíduo escolha uma profissão, de modo a obter uma realização pessoal e a prosseguir no seu percurso de vida, com um papel na sociedade.

No entanto, e como refere Postic (1990, p. 35), citado por Cortez (1995, p. 89) no seu estudo, existem condições externas ao próprio indivíduo que, de algum modo, podem influenciar a escolha de determinada profissão, como a remuneração, a posição alcançada na sociedade, as condições de acesso ao mercado de trabalho, a situação do sistema educativo, entre outras. Como tal, as condições de vida social e económica numa sociedade condicionam, limitam e são determinantes na escolha da profissão.

Relativamente à escolha da profissão docente, é imprescindível uma vocação pedagógica, sensibilidade e gosto pelo exercício da mesma, no contacto diário com crianças, apesar da desvalorização social a que os professores têm vindo a ser sujeitos.

Como nos diz Marques (2007, p. 14), ser professor, hoje, é uma tarefa complexa devido a um conjunto de factores entre os quais se destacam a falta de reconhecimento por parte dos pais dos alunos e superiores hierárquicos, a falta de condições de trabalho, a diversidade das turmas com vários níveis, compostas por alunos oriundos de diferentes meios familiares e medidas assumidas pelo Ministério da Educação que originam bastante contestação perante a classe docente e delegações sindicais, criando uma instabilidade que se sente nas escolas.

Assim, o professor tem vindo a viver uma profissão que sofre alterações constantes e a percorrer um longo caminho atribulado na luta pela valorização e dignificação da atividade docente.

Para Esteve (1999, p. 25), o “mal-estar docente” é a expressão que melhor descreve as consequências negativas que afectam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência.

Esse “mal-estar” evidencia a insatisfação profissional, desinvestimento na profissão, desresponsabilização em relação às tarefas docentes, desejo de abandonar a profissão, absentismo, esgotamento, ansiedade, neurose, depressão e stress (Jesus, 2002, p. 14).

Por sua vez, a atividade do professor na sala de aula também é influenciada por estas pressões que se refletem, direta ou indiretamente, no seu trabalho e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O “mal-estar docente” pode ser considerado como uma das principais causas responsáveis pela crise de identidade do professor e pela conseqüente queda da qualidade do seu trabalho, bem como toda a ação humana que resulta da soma de relações mediadas por conflitos sociais, económicos, políticos e humanos.

Hoje em dia, para ser professor é preciso ter gosto e vontade de ensinar, ou seja, ter vocação para ingressar nesta profissão.

Para salientar esta ideia, Braga da Cruz (1988, p. 1207), supracitado por Cortez (1995) no seu estudo, considera que “(...) a maioria dos docentes refere a vocação como principal razão de ingresso nesta profissão (...)”. (p. 90)

A autora acrescenta ainda que, no entender de diversos autores, a escolha da profissão docente é, por vezes, feita desde a infância, de acordo com a influência de alguns professores no percurso escolar e socialização primária. Assim, o indivíduo identifica-se com alguma pessoa que o marcou verdadeiramente alimentando uma boa imagem da escola e da docência, transformando-a num projeto de vida profissional.

Segundo Carrolo (1997, p. 30), “ao contrário do que vulgarmente se pensa, que ser professor é fácil e qualquer um o pode fazer, nós sustentámos que esta profissão é altamente complexa e especializada, não só quanto ao seu saber profissional específico e à forma como é avaliada a sua legitimação, como quanto ao seu processo de formação/socialização inicial”.

Por sua vez Alarcão (1997) refere que:

(...) estamos muito longe do tempo em que era defensável encarar o professor como uma pessoa que “sabe umas coisas” e que domina umas três ou quatro técnicas para as transmitir em classe, (...) Um professor é hoje um profissional com uma dupla especialização – em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos e competências de índole educacional. (p. 10)

A *Association of American Colleges* (Dollase, 1992), relatado por Couto (1998), descreve o professor bem qualificado para a profissão, como “(...) um indivíduo largamente educado que domine tanto os assuntos a ensinar como o modo de os ensinar efectivamente ao conjunto de alunos a seu cargo”. (p. 93)

No entanto, a definição anterior faz referência apenas ao conhecimento teórico e à metodologia implementada, mas não podemos ignorar todas as outras competências que são

exigidas aos professores, tais como: organização e gestão do espaço, das atividades, dos grupos, das características psicológicas dos alunos, etc.

Atualmente, com uma sociedade a evoluir constantemente, é necessário que o professor evolua, seja inovador e preencha certos requisitos.

No entender de Marcelo (2009):

(...) ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender. (p. 8)

Como tal, Couto (1998, p. 94) refere que o professor deve identificar os seguintes aspetos, como essenciais, para um bom desempenho profissional:

- criação de um bom ambiente de sala de aula;
- importância de dominar os conteúdos científicos e pedagógicos;
- importância de clarificar ideias;
- importância de estabelecer uma boa comunicação;
- importância de refletir sobre as suas aulas;
- importância da diversidade de estratégias;
- importância das suas decisões.

Tais requisitos são considerados uma mais-valia na melhoria da qualidade de ensino prestada pelo professor, o que terá consequências diretas nos resultados dos alunos, levando ao sucesso educativo dos mesmos.

Ser professor não é uma profissão que qualquer pessoa esteja apta a exercer, é preciso ter vocação, saber dar e receber, ter capacidade de amar, de aceitação do outro, de tolerância, empatia, atitude não diretiva, capacidade de resiliência, optimismo que leva ao reforço positivo.

Como afirma Simões (2008)

(...) profissão de professor implica uma arte, vocação para a qual nem todos nasceram, algo que se tem ou não se tem e que opera milagres – um dom pessoal, uma ajuda permanente aos alunos que por vezes funciona como catarse, um conhecimento na acção que uma explicação puramente racional, didáctica ou tecnicista não explica, capazmente. (p. 49)

Marcelo (2009) refere também:

(...) a necessidade de que os professores possuam um conhecimento pedagógico geral, relacionado com o ensino, com os seus princípios gerais, com as aprendizagens dos alunos, assim como com o tempo académico de aprendizagem, o tempo de espera, o ensino em pequenos grupos, a gestão da turma, (...) conhecimento sobre as técnicas didácticas, estruturas das turmas, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, (...) conhecimento sobre as matérias que ensinam. (p. 19)

O autor refere ainda que, para além deste conhecimento pedagógico, é necessário que os professores possuam um conhecimento didático do conteúdo, ou seja, que obtenham um conhecimento do conteúdo a ensinar, de modo a que o ensino seja favorável à compreensão por parte dos alunos.

Na perspectiva de Serrazina (2002), “o principal objectivo deve ser o de os professores serem capazes de reflectir na e sobre a sua prática para descobrir, criticar e modificar os modelos, esquemas e crenças subjacentes à mesma”. (p. 13)

Assim, reforçamos a ideia de Leitão e Alarcão (2006), que definem “um perfil de professor que dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare a sociedade de amanhã”. (p. 67)

Todavia, acreditamos que para isso o professor deverá ser um profissional que privilegie a reflexão, como um processo que ocorre antes, durante e depois da ação (Zeichner, 1993, p. 50).

A concepção de reflexão surge associada à forma como se lida com os problemas da prática profissional, possibilitando o indivíduo estar aberto a novas hipóteses, resolvendo problemas, descobrindo novos caminhos, traçando e alcançando soluções.

Leitão e Alarcão (2006), definem:

(...) o profissional de ensino como sendo alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outras perspectivas, isto é, que desenvolve a competência (meta) reflexiva assente na e sobre a sua própria acção. Trata-se de uma competência que em si mesma, é criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes. (p. 67)

No seguimento desta ideia, o professor deve ser alguém que, constantemente, toma decisões pessoais e individuais, pautadas por normas comuns, normalmente regulamentadas pela organização.

Ser professor não pode resumir-se apenas à experiência, ou ao saber científico. Este profissional deve ter sempre presente o processo de ação, reflexão, ação.

Como tal, para progredir no seu desempenho enquanto professor deverá procurar uma constante formação e aprendizagem contínuas, de modo a desenvolver a sua identidade profissional.

Assim, devido à importância do desenvolvimento e identidade profissional na construção da sua formação iremos abordar esta questão de forma mais pormenorizada, apresentando igualmente alguns autores de referência.

2.2 Desenvolvimento e Identidades Profissionais

Entendemos “desenvolvimento profissional” como um aperfeiçoamento de um estado a outro, sendo que o seguinte é sempre mais perfeito que o anterior, de modo a desempenhar o seu trabalho com seriedade, rigor e competência.

Este crescimento e progresso, são tarefas que se desenvolvem numa aprendizagem contínua ao longo da sua vida profissional e pessoal.

A qualidade da educação na sala de aula, está dependente do desenvolvimento profissional que envolve toda a dinâmica de atividades planificadas e experiências espontâneas que contribuem, de forma direta e indireta, para o envolvimento de todos os atores educativos.

Segundo Day (2001):

É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (p. 18)

Assim, podemos entendê-lo como uma visão alargada da aprendizagem profissional, que envolve a aprendizagem pessoal através da experiência.

Como refere Marcelo (2009, p. 9), o desenvolvimento profissional docente e o estudo dos métodos do aprender a ensinar têm merecido uma especial atenção dos investigadores educacionais nas últimas décadas.

Assim, este autor (p. 9) nomeia Rudduck (1991), que define desenvolvimento profissional do professor como “(...) a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua

turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações”. (p. 129)

Deste modo, o desenvolvimento profissional docente pode ser encarado como um modo de pesquisa constante, formulando questões e procurando soluções, com o intuito de aperfeiçoar o seu desempenho enquanto professor.

Marcelo (2009, p. 10), destaca inúmeros autores, dos mais antigos aos mais recentes, de modo a definir desenvolvimento profissional:

- O desenvolvimento profissional de professores constitui-se como uma área ampla ao incluir qualquer actividade ou processo que tenta melhorar destrezas, atitudes, compreensão ou actuação em papéis actuais ou futuros (Fullan, 1990, p. 3);
- Define-se como todo aquele processo que melhora o conhecimento, destrezas ou atitudes dos professores (Sparks e Loucks-Horsley, 1990, pp. 234-235);
- Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente (Oldroyd e Hall, 1991, p. 3);
- Implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de status profissional e na carreira docente (Oldroyd e Hall, 1991, p. 3);
- O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day, 1999, p. 4);
- Oportunidades de trabalho que promovam nos educadores capacidades criativas e reflexivas, que lhes permitam melhorar as suas práticas (Bredeson, 2002, p. 663);
- O desenvolvimento profissional docente é o crescimento profissional que o professor adquire como resultado da sua experiência e da análise sistemática da sua própria prática (Villegas-Reimers, 2003).

Podemos depreender, do que foi dito anteriormente, que o desenvolvimento profissional docente é um processo que pode ser individual ou colectivo, que deve ser contextualizado no local de trabalho do docente, ou seja, a escola. Assim, este processo contribui para o desenvolvimento das competências profissionais do professor através de experiências formais ou informais.

Nesta ordem de ideias, o desenvolvimento profissional é visto como um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional.

É com base neste processo que o docente se vai aperfeiçoando e evoluindo, de modo a adquirir mais sabedoria, confiança e a se tornar cada vez mais competente. Assim, o desenvolvimento profissional dedica-se à procura da identidade profissional, no modo como cada professor se define a si próprio e aos outros. Em suma, é a evolução do “eu” profissional que vai progredindo ao longo da carreira docente.

No entanto, o desenvolvimento profissional pode ser influenciado não só pela escola, como por reformas e/ou contextos políticos, bem como crenças, valores, conhecimento dos conteúdos que ensinam e respectivas metodologias, experiências antigas e disponibilidade para aprender a ensinar.

Tendo em conta que o desenvolvimento profissional é um processo que se vai construindo à medida que o professor adquire experiência, conhecimento, sabedoria, confiança e prática profissional, importa agora esclarecer a função que a identidade profissional tem neste processo, com o intuito de alcançar uma melhoria na profissão docente, para que os professores possam crescer enquanto profissionais e como pessoas.

Definir o termo de identidade não é tarefa fácil, devido à sua polissemia, contudo consideramos pertinente abordar este conceito ajustado à problemática da nossa investigação.

No entanto, no dicionário de sociologia (2002) define-se identidade como:

(...) a essência do ser, aquilo que permanece (...) o que assegura a continuidade do indivíduo, do grupo ou da própria sociedade, através de um percurso existencial de permanente mudança, de ruptura, de crise, de adaptação, de reinvenção e de sobreposição de identidades. (p. 196)

O termo “identidade” designa o que é único, distinguindo um indivíduo dos outros, mas ao mesmo tempo, também qualifica o que é semelhante. Assim, a identidade varia entre a semelhança e a diferença, ou seja, entre aquilo que torna um indivíduo singular e ao mesmo tempo idêntico aos outros.

É nesta dicotomia que a identidade de um indivíduo se vai construindo numa atividade dupla e constante, por um lado de diferenciação e, por outro, de equiparação, ou seja, de distinção em relação aos outros e de identificação com os próprios indivíduos.

Como sugere Marques (2007), “surge-nos a identidade de cada ser como conjunto das suas próprias características que o definem, que o distinguem e que o diferenciam, inevitavelmente, dos demais”. (p. 69)

Nesta linha de ideias, a identidade é considerada por Lopes (2001) como "uma relação consigo (entre imagens de si atuais e passadas) e uma relação com o outro (que envolve o reconhecimento do mesmo e o reconhecimento da diferença)". (pp. 195-196)

Durante as décadas de 60, 70 e 80, a identidade profissional foi alvo de inúmeros debates na literatura científica, sendo que os professores eram muitas vezes reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, comparados a máquinas, ignorados, parecendo não ter existência própria enquanto agente determinante da sua profissão e dinâmica educativa.

Segundo Blind (1997), a identidade profissional obedece a normas comuns, a um grupo, definindo-se como:

(...) uma rede de elementos particulares de representações profissionais, rede especificamente activada em função da situação de interacção para responder a uma intenção de identificação/diferenciação com um dos grupos sociais ou profissionais. (p. 187)

A identidade constrói-se entre dois processos distintos, um processo autobiográfico (a identidade do eu) e um processo relacional (a identidade para o outro). Por outras palavras, a identidade evolui e desenvolve-se de forma individual, através das concepções e representações que temos sobre nós mesmos; e de forma colectiva, pelos papéis sociais que desempenhamos em cada grupo ao qual pertencemos (familiar, profissional, escolar, religioso, etc.).

A forma como vivemos nestes grupos influencia a nossa identidade que se constitui pela interação dos grupos aos quais pertencemos. O que significa que ela possui diversas dimensões que se relacionam e variam ao longo do tempo. Como tal, não temos apenas uma identidade.

Teodoro (1994, p. 15), define identidade profissional docente como uma “montagem compósita que assenta na evolução do estatuto social dos professores e do conjunto das relações de força que estabelecem com os diferentes grupos sociais”, que adquire um corpo de saberes e de saberes-fazer e um conjunto de normas e valores que fazem parte da profissão.

Segundo Nóvoa (1992, p. 15), com a publicação do livro cujo título nos parece muito pertinente e sugestivo, “O professor é uma pessoa” de Ada Abraham (1984), começaram a surgir, na literatura pedagógica, obras e estudos sobre “a vida dos professores, carreiras, percursos pessoais, ou desenvolvimento profissional, dando deste modo mérito aos professores” e colocando-os no centro de debates educativos e problemáticas da investigação.

Os professores possuem convicções, valores e desejos no que respeita à educação que não podem ser ignorados ou deixados de lado.

Como tal, o desenvolvimento profissional não se constrói somente por um conjunto de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas também por um trabalho sólido na identidade, na experiência pessoal, ou seja, por um investimento na pessoa presente no profissional.

Assim, passou a valorizar-se a vida e a pessoa do professor, como diz Jennifer Nias (1991) in Nóvoa (1992, p. 15), “o professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”.

Como tal, é impossível separar o “eu” pessoal do “eu” profissional. O modo como cada professor ensina depende daquilo que é enquanto pessoa.

Consideramos que a identidade profissional é um processo individual, pessoal, único, que se vai projetando nas experiências vividas no passado e nas que se há-de adquirir futuramente.

Segundo Diamond (1991), citado por Nóvoa (1992, p. 16), a construção da identidade é um processo complexo, que leva o seu tempo, onde “cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”.

Nóvoa (1992, p. 16) acrescenta ainda que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Deste modo, o autor considera que é mais fácil falar num processo de traçar a identidade, onde se distingue a mistura enérgica que descreve o modo como cada qual se sente e diz professor.

Ninguém nasce professor, mas vai-se “construindo” professor, bem como a sua identidade profissional. Cada ser humano é único, da mesma forma que cada professor, de acordo com as múltiplas experiências, gostos, atitudes e comportamentos, é único, tendo a sua maneira característica de lecionar, planear as aulas, relacionar-se com os alunos ou de usar os recursos pedagógicos que estão ao seu alcance. É no dia-a-dia, interiorizando as experiências vividas, que nos reconhecemos como professores: “é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (Marcelo, 2009, p. 11).

Para reforçar esta ideia, Dubar (1991), citado por Carrolo (1997, p. 27), defende que a articulação entre a identidade para si mesmo e a identidade atribuída por outra pessoa é a chave para a construção da identidade profissional, “não basta que eu me considere competente, é necessário que os outros me reconheçam como tal.”

Segundo, Murray e Male (2005, p. 126), citados por Wood e Borg (2010, pp. 17-28), o ato de ensinar está diretamente relacionado com os “*personal values, beliefs and biographies*”.

Não se consegue dissociar a *pessoa* do *profissional*, aquilo que somos está intimamente ligado com o ensino e com as nossas práticas para ensinar.

Parafraseando Nóvoa (1992), “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. (p. 17)

Na perspectiva de Derouet (1988), citado por Moita (1992, p. 115-116), a identidade profissional constrói-se com base numa dimensão espaço-temporal, uma vez que essa construção abarca toda a vida profissional, desde a fase em que se opta pela profissão, passando pela formação inicial e pelas diferentes instituições onde a profissão se desenrola até chegar à reforma.

A identidade não é estável, vai-se aperfeiçoando e modificando em cada ser, consigo próprio e na interação com os outros e com o mundo no qual está inserido. Sendo o resultado de múltiplas interações.

Consideramos, portanto, poder admitir que a identidade não se resume a um estado estático, mas é acima de tudo algo que se altera e vai modificando em interação com os outros, dentro do meio onde se insere.

Em suma, o desenvolvimento e a identidade profissional são um processo individual, pessoal e único que se vai projetando nas experiências adquiridas anteriormente, ou seja, na formação inicial e que se vai projetando no futuro ao longo da carreira docente.

2.2.1 A Formação Inicial

Os professores são formados por instituições de ensino superior destinadas para o efeito, de modo a melhorar a sua performance e competência enquanto profissionais. Assim, os docentes aprendem a melhorar as suas capacidades de transmitir aos alunos os conhecimentos apropriados, com base no currículo próprio para o efeito.

Segundo o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, no seu preâmbulo:

(...) a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios.

Como tal, este novo sistema para a atribuição de habilitação para a docência, valoriza o conhecimento disciplinar, bem como a fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática da profissão. Neste sistema, o desempenho da profissão docente obriga ao domínio do conteúdo científico, bem como humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência.

Deste modo, o desempenho do professor deixa de ser encarado como um mero funcionário ou técnico, sendo cada vez mais considerado como um profissional capaz de se adaptar às características e desafios de determinadas situações em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

No entanto, Pineau, (1983), citado por Moita (1992, p. 114), considera que “o conceito de formação é tomado não só como uma actividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como acção vital de construção de si próprio”.

Um percurso de vida é um percurso de formação, no sentido em que estamos em permanente formação.

No entanto, ninguém se forma no vazio, mas sim na troca de experiências e interações sociais, ou seja, numa aprendizagem constante, intimamente ligada às vivências e interações estabelecidas com o meio onde estamos inseridos.

Deste modo, Oliveira (1992), citada por Ludovico (2007, pp. 54-55), assevera que a formação inicial desempenha um papel fundamental na formação de professores. Na medida em que, como diz Sá-Chaves (2000), supracitado pelo autor anterior, a pessoa tem um papel ativo e dinâmico na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento.

Como tal, o professor deve estar em constante evolução, desenvolvimento e aprendizagem e como dizem Leitão e Alarcão (2006, p. 66), quando citam Arends (1999, p. 4), “o conhecimento é algo pessoal e que o significado é construído pela pessoa em função da experiência”.

Os autores referenciados anteriormente, defendem a ideia de Poutois e Desmet (1999, p. 8), que sublinham a importância de uma formação profissional que não se limita às

competências relativas a matérias escolares, ou seja, hoje em dia importa formar professores nas dimensões cognitiva, afectiva, social e ideológica. Conforme o que foi dito anteriormente, os autores afirmam que “hoje, é exigida aos professores proficiência em vários domínios (escolar, pedagógico, social e cultural) e também que sejam profissionais com capacidade de reflexão e de resolução de problemas.” (p. 66)

Na mesma ordem de ideias, Moita (1992, p. 114) afirma que o processo de formação é dinâmico, onde se vai traçando a identidade de uma pessoa e define-o como um “processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção”.

Assim, a formação é mais do que um método para ensinar alguém a ensinar, mas particularmente pretende coadjuvar esse alguém a aprender, a progredir e a tornar-se professor. Ninguém nasce ensinado, nem ninguém nasce professor. As pessoas vão aprendendo ao longo da vida, crescendo e desenvolvendo-se, tal como o professor vai evoluindo e tornando-se professor ao longo da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Holly (1992), afirma que:

(...) o conhecimento cresce e alarga-se quando partilhado, de tal modo que a aprendizagem em colaboração e por descoberta decorrem da premissa de que o conhecimento é construído socialmente” e “o essencial a reter da acção é que as pessoas aprendam fazendo. (p. 86)

Nesta linha de pensamento Ludovico (2007), refere que:

(...) a necessidade de recorrer a estratégias de formação que exijam ao futuro professor tomadas decisão, iniciativa, espírito crítico, imaginação e busca de soluções para os problemas que, necessariamente, irá enfrentar, ou seja, uma formação implicada, negociada, participada e reflectida, num ambiente de cooperação e respeito. (p. 56)

Contudo, relembremos novamente que a formação do professor deverá ser permanente, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos complexos que se verificam ao longo de toda a carreira.

Perrenoud (1993, pp. 118-200), defende a necessidade da articulação entre a prática e reflexão sobre a prática. No entanto, apela também para a importância da aquisição de bases teóricas sólidas, “concebidas não como conhecimentos abstractos ou modelos prescritivos, mas como recursos da experiência do terreno”. (p. 118)

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou colectivamente.

Na sequência desta ideia, Pacheco (1995), citado por Ludovico (2007, p. 57), afirma que o programa de formação deve articular-se entre a teoria (disciplina básicas) e a prática (práticas de ensino), de modo que o futuro professor tome consciência da realidade escolar e do contexto prático onde irá atuar.

Assim sendo, Ludovico (2007, p. 57) acrescenta que são indispensáveis experiências da prática pedagógica na formação inicial, de forma a superar possíveis lacunas entre o teórico e o prático, podendo ser uma importante contribuição para a preparação profissional dos professores.

Desta forma, Gonçalves (1992, p. 168) considera que a formação inicial deverá ser repensada, para que o futuro professor construa uma relação coerente com o meio, proporcionando “uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para o autêntico saber ser.”

Na mesma ordem de ideias, Cordeiro Alves (2005) afirma que:

(...) a formação inicial não deve ser, acima de tudo, conceptual ou metodológica. É evidente que o professor principiante deveria dominar suficientemente os gestos profissionais para se sentir à vontade numa sala de aula e, conseqüentemente, ser capaz de progredir e aprender. Ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas poderemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma outra que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro da água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar. (p. 22)

A formação inicial deveria permitir ao professor estar apto a lecionar e estar completamente à vontade na sua sala de aula com os seus alunos. No entanto, tal facto, na prática nem sempre se verifica, uma vez que, metaforicamente, a formação pode ser comparada à instrução da carta de condução. Quando se aprende a conduzir não se sabe conduzir, conhece-se as regras de trânsito e como se manuseia o automóvel, mas só se aprende a conduzir verdadeiramente na estrada, conduzindo diariamente. O mesmo se passa com a aprendizagem da docência. Durante a formação inicial, o professor principiante aprende a articular a teoria e a prática, de modo a sentir-se confiante e à vontade para lecionar.

Mas, na verdade, só com o passar do tempo, a interiorização de experiências e a prática quotidiana é que faz dele professor.

O saber ser professor vai-se construindo diariamente, numa formação contínua, na interação com o saber fazer, fazendo.

2.2.2 A Prática Pedagógica

É indispensável articular a formação inicial com a prática pedagógica, uma vez que um estagiário aprende a ser professor nas escolas de formação.

Tal facto, remete-nos para um pensamento do filósofo chinês Confúcio (479 a.C.) que diz que “o que ouvimos esquecemos, o que vemos sentimos e o que praticamos aprendemos”. Do mesmo modo, a prática pedagógica permite aprender com a experiência, facultando a troca de ideias dinâmica e interativa, teórico/prática entre os intervenientes, entenda-se, o estagiário (futuro professor) e o professor da sala onde se realiza o estágio (professor cooperante).

Conforme o disposto no artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, denominados “orientadores cooperantes”, são escolhidos pelo órgão legalmente competente do estabelecimento de ensino superior, com consentimento prévio do próprio, em conformidade com a direção executiva da escola cooperante.

Assim, de acordo com este artigo, os orientadores cooperantes devem preencher, simultaneamente, os seguintes requisitos: “(...) posse das competências adequadas às funções a desempenhar; e prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos”. Na seleção do orientador cooperante é dada primazia aos docentes que possuam formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e/ou experiência profissional de supervisão.

A prática pedagógica assume um papel fundamental no processo de formação inicial dos professores, podendo mesmo ser considerado o período probatório de ingresso na carreira docente. É na prática do quotidiano escolar que o estagiário adquire competências para ensinar ou fazer os alunos aprenderem. Neste sentido, é fundamental o candidato a professor adquirir e dominar um vasto conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem em contexto de sala de aula. Deve, ainda, ser capaz de ouvir as aprendizagens “trazidas de casa” pelos alunos e envolvê-los na sua própria aprendizagem.

No entanto, há que ter presente o quão importante é continuar a aprender e a desenvolver-se ao longo da sua vida profissional. Pois, só assim, é possível ter um desenvolvimento pessoal e profissional mais eficaz.

No dizer de Alarcão, et al. (1997):

(...) a experiência de várias décadas de formação de professores em Portugal e a investigação educacional (tanto no nosso país como no estrangeiro) mostram que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. (p. 8)

Embora haja diversos modelos de formação no ensino superior, a prática pedagógica é uma componente fundamental na formação dos futuros professores, permitindo-lhes exercerem a sua atividade profissional diariamente.

Formozinho (2001, p. 50), citado por Ludovico (2007, p. 57), caracteriza a prática pedagógica como “a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável”.

Esta etapa acompanhada, orientada e refletida serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global, em contexto real, permitindo desenvolver as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz.

Assim, Alarcão e Tavares (1987), citados por Ludovico (2007, p. 58), salientam a importância da prática pedagógica no processo de formação de professores, devendo ser encarada como um factor de desenvolvimento e aprendizagem do próprio sujeito.

Segundo, Ludovico (2007) a prática pedagógica:

(...) é a componente curricular que visa a aprendizagem das componentes básicas para o desempenho docente, ou seja, a que exige a capacidade de mobilização de saberes necessários para a resolução dos problemas da prática docente no quotidiano das escolas. (p. 58)

Desta forma, a prática pedagógica permite aos estagiários a assimilação das aprendizagens feitas nas diversas áreas curriculares e permite-lhes aprender a transformar aquilo que aprenderam nas diversas disciplinas num saber profissional que fundamentem e orientem a sua ação docente quotidiana.

Neste contexto, Shulman (1987, p. 15), citado por Galveias (2008, p. 9), considera que o conhecimento profissional consiste na “capacidade do professor transformar o seu

conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas em formas pedagogicamente eficazes adaptáveis às variações das capacidades básicas dos alunos”.

Como tal, a sabedoria profissional obtém-se da sinopse entre o conhecimento científico (dos conteúdos específicos das disciplinas) e o conhecimento científico-pedagógico (conhecimento profissional).

Assim, Galveias (2008) destaca três conteúdos para o conhecimento pedagógico:

1. a perspectiva do professor de como a disciplina deve ser apresentada aos alunos;
2. o entendimento que o professor tem de como a aprendizagem de certos conceitos é fácil ou difícil para os alunos;
3. o repertório de uma série de exemplos, metáforas, analogias e narrativas que o professor detém e que pode ser usado para tornar os conceitos da disciplina mais compreensíveis para os alunos. (p. 9)

Esta componente prática de formação possibilita ao futuro professor ter várias perspectivas do mundo do trabalho, bem como dos problemas a ele inerentes, permitindo uma reflexão sobre aquilo que é observado e vivido, construindo o seu conhecimento ativamente segundo uma metodologia de aprender a fazer, fazendo.

Na perspectiva de Pierre Dominicé (1990, p. 167), citado por Nóvoa (1992):

(...) o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propôr orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e mudança, não se pode fazer sem referência explícita de modo como o adulto viveu situações concretas do seu próprio percurso educativo. (p. 24)

No decorrer da prática pedagógica, os futuros professores devem fazer uma reflexão, pois só assim geram saber, conhecimento, aprendizagem e mudança.

Subscrevem-se e evidenciam-se, assim, seis recomendações apresentadas por Estrela et al. (2002), enunciadas por Galveia (2008) como orientadoras da prática pedagógica, sendo elas:

- a) a prática pedagógica deve centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional;
- b) a prática pedagógica deve orientar-se quer para o desenvolvimento da competência técnica quer para o desenvolvimento das competências científicas, éticas, sociais e pessoais;

- c) a prática profissional deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor, implicando a tomada de consciência de si e da situação onde age;
- d) a prática pedagógica deve focar não apenas a sala de aula, mas toda a actividade do professor, pelo que deve dar-se atenção à variedade de contextos em que aquela pode desenvolver-se;
- e) a prática pedagógica deve privilegiar o trabalho em equipa, propiciador de momentos variados de observação, diálogo e de troca;
- f) a prática pedagógica deve privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico como resultado da interacção entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados. (p. 10)

Deste modo, pretende-se com a prática pedagógica construir o conhecimento profissional numa articulação constante entre a teoria e a prática para poderem agir, corretamente e de forma diferenciada, como verdadeiros professores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos. Para tal, é necessário que durante este período os futuros professores possam participar ativamente na vida das escolas e dos alunos.

2.2.3 O Professor Principiante

Para o professor que inicia a sua carreira, o primeiro impacto com a escola pode ser assustador e desgastante, se não for apoiado e preparado convenientemente.

Quando um docente inicia a carreira, fazendo a transição de aluno estagiário para professor principiante, o facto de estar sozinho na sua sala de aula com a sua turma, implica tomar decisões, enfrentar alguma insegurança e desafios que obrigam a crescer enquanto pessoa e profissional.

Flores (2003) salienta que:

(...) ao iniciar a actividade docente, de forma autónoma, os professores não se sentem preparados para enfrentar as realidades da escola e da sala de aula (que atribuem à discrepância teoria/prática) e evocam a sua experiência enquanto alunos para resolver as dificuldades diárias com que se vão confrontando. (p. 148)

Na mesma ordem de ideias, Silva (1997) realça que:

(...) mais do que em qualquer outra profissão, o primeiro ano de exercício da docência surge como um desafio em que cada nova experiência se assume mais como um teste para avaliar a capacidade de sobrevivência do

que uma fase indispensável ao processo de desenvolvimento profissional.
(p. 55)

Assim, ao entrar no mundo profissional, o professor principiante enceta também um novo ciclo da sua vida, assumindo todas as responsabilidades que daí advêm. Nesta altura, surgem também as dúvidas e as incertezas sobre quais os métodos mais adequados a implementar, bem como a fiabilidade do seu modo de pensar e agir. Cada dia surge como uma experiência, um desafio, que ateste a sua capacidade de sobrevivência.

Segundo Cancherini (2010, p. 6), por norma, ao professor principiante, que inicia a sua carreira, são atribuídas as turmas mais difíceis, alunos mais indisciplinados, locais mais distantes para lecionar, piores horários, piores salas, etc. “(...) àquele que se inicia são delegadas as tarefas que todos os demais não escolheram, dado que é prerrogativa dos que estão há mais tempo na carreira, fazer suas opções antes dos novatos, segundo critério de antiguidade” (p. 6). Dependendo de cada um superar melhor ou pior esta etapa da carreira. No entanto, sabe-se que o professor só poderá aperfeiçoar o seu trabalho e desempenho se lhe for permitido, como sublinha a mesma autora, “*planejar, refletir e planejar novamente*”. E acrescenta ainda que “a personalidade de cada um modifica a experiência. A forma como se enfrenta os problemas confere maior chance de sucesso ou não”. (p. 6)

No entender de Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), citado por Silva (1997, p. 58), podemos agrupar os dilemas dos professores em três tipos:

- a) *Dilemas relacionados com o controlo do ato educativo*, ou seja, quando o professor tem de fazer opções, como por exemplo, escolher entre uma estratégia de ensino-aprendizagem centrada no aluno ou centrada no professor;
- b) *Dilemas emergentes da gestão curricular*, como por exemplo valorizar o conhecimento quotidiano ou impor a cultura de escola aos alunos; fazer uma seleção de conteúdos de acordo com os ritmos de aprendizagem dos alunos ou aderir a seleções vindas do exterior; adoptar uma avaliação diferente da convencional ou apenas quantificar o produto final;
- c) *Dilemas sócio culturais*, ou seja, confronto entre várias culturas dos diversos intervenientes educativos, as diferentes gerações de professores.

Diariamente, os professores principiantes são confrontados com decisões difíceis que têm de tomar e que muitas vezes estão em desacordo com a sua forma de estar, pensar e agir. A

gestão destes dilemas dificulta ainda mais a árdua tarefa de adaptação à realidade do quotidiano.

No entanto, como referem Ben-Peretz e Kremer-Hayon (1990), citado por Silva (1997, p. 58), a gestão dos dilemas, por parte do professor principiante, só é possível se este adoptar novas estratégias de ensino, aceitar a necessidade de mudança no que diz respeito às suas crenças e, finalmente, combinar as novas estratégias com essas mudanças.

Apesar de estes dilemas representarem situações problemáticas para os professores e, por vezes, serem responsáveis pela sua desmotivação e frustração, podem, de certo modo, ser uma forma de desenvolvimento e um desafio para quem os consegue ultrapassar.

Para os professores principiantes conseguirem ultrapassar estes dilemas, é fundamental que estejam abertos à mudança no que diz respeito ao desenvolvimento quer profissional, quer pessoal.

Silva (1997) refere ainda como forma de ajudar e ultrapassar estes dilemas a supervisão: “(...) consentida e desejada constitui-se como um dos caminhos para ajudar os professores principiantes a ir melhorando – através de negociações baseadas na confiança entre supervisor e supervisionado – a sua competência pedagógica”. (p. 59)

A supervisão pode ajudar a melhorar o percurso profissional e pessoal do professor, ajudando-o na tomada de decisões, na construção da sua auto-imagem e nas relações consigo e com os outros.

Diversos estudos realizados sobre os problemas e as dificuldades vivenciadas pelos professores em início de carreira evidenciam que os problemas encontrados nem sempre são vividos da mesma forma.

Gordon (2000, p. 9), enumerou uma lista das necessidades prioritárias para os docentes em início de carreira onde referiu que estes docentes necessitam de ajuda para:

- Organizar a sala de aula;
- Adquirir formação sobre o sistema escolar;
- Obter recursos e materiais de ensino;
- Planificar, organizar e gerir o ensino bem como outras responsabilidades profissionais;
- Avaliar os alunos e o progresso destes;
- Motivar os alunos;
- Usar métodos de ensino eficazes;
- Lidar com necessidades, interesses, capacidades e problemas individuais dos alunos;
- Comunicar com os pais;

- Adaptar-se ao meio ambiente e ao papel do Ensino;
- Receber apoio emocional.

Inúmeros autores sustentam que, para formar um professor em início de carreira, seriam necessários três anos com apoio formal, integrados num programa de apoio a professores principiantes. Este programa de formação, segundo Huling-Austin (1998), citado por Gordon (2000, p. 13), tem cinco objetivos principais:

- Melhorar o desempenho do ensino;
- Aumentar a permanência de professores principiantes promissores;
- Promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores principiantes;
- Transmitir a cultura do sistema aos professores principiantes;
- Satisfazer orientações relacionadas com a formação e a certificação.

Assim, uma boa equipa de formação é indispensável para que o professor principiante alcance o sucesso pretendido, sendo mais fácil alcançar o sucesso em conjunto do que isoladamente.

O supervisor pedagógico terá seguramente um papel decisivo na orientação do professor principiante, de modo a que este possa melhorar a sua prática docente.

O professor principiante precisa da orientação e acompanhamento do supervisor pedagógico, com o intuito de melhorar o seu desempenho profissional e dar continuidade à sua carreira docente.

2.3 A Carreira Docente

A literatura sobre esta matéria evoca uma série de etapas para a carreira do professor. No entanto, estas etapas não são vividas de igual modo pelos professores, podendo não obedecer à ordem estipulada, ou haver algumas que são suprimidas.

Segundo Super (1985, p. 407), citado por Huberman (1992), “(...) há pessoas que “estabilizam” cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar em seguida”. (pp. 37-38)

Se para uns este percurso tende a ser linear, para outros pode apresentar vários momentos, com avanços e recuos, exploração, estabilização ou descontinuidades.

O termo “carreira” facilita a compreensão do percurso que uma dada pessoa exerce na organização (ou numa série de organizações) e como diz Huberman (1992), “(...) compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”. (p. 38)

Neste sentido, há diversas formas de encarar a vida profissional dos professores.

Segundo Huberman (1989), citado por Nóvoa (1992, p. 37), consegue-se restringir uma série de “sequências” ao longo da carreira, de pessoas diferentes dentro de uma mesma profissão, ou de pessoas em diferentes profissões. No entanto, essas sequências não têm que ser vividas sempre pela mesma ordem, bem como os indivíduos de uma dada profissão não têm que as viver todas.

Para o autor, no início da carreira podem existir duas sequências. A “exploração”, em que a pessoa faz uma opção provisória e experimenta um ou mais papéis, investigando os contornos da profissão. A “estabilização”, onde as pessoas centram a sua atenção no conhecimento das diferentes características do trabalho, procurando um sector de especialização, tentando desempenhar vários papéis e responsabilidades mais importantes, de grande influência ou mais lucrativas.

Para Huberman (1989), citado por Nóvoa (1992), a carreira é um processo e não uma série de acontecimentos e “para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. (p. 37)

O conceito de “carreira” permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Pretende “estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela”. (ibidem, p. 38)

Neste trabalho, vamos centrar-nos na primeira fase da carreira do professor, onde o professor principiante enfrenta o choque com a realidade quotidiana, na sua sala de aula e com os seus alunos.

2.3.1 Fases da Carreira Docente

Como referimos anteriormente, o percurso dos professores passa por diversas fases ou etapas. No entanto, esses momentos não ocorrem com a mesma sequencialidade para todos os professores.

Segundo Huberman (1992), “o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos” (p. 38). Nesta linha de pensamento podemos falar de momentos, fases ou etapas que representam o percurso profissional dos docentes.

A primeira fase corresponde ao início da carreira, como vimos anteriormente. Segundo, Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 40), esta fase centra-se nos três primeiros anos de ensino e é caracterizada pela exploração, remetendo-nos para um estágio de “sobrevivência” e “descoberta”. No primeiro dá-se o choque com a realidade e, em contrapartida, o segundo traduz o entusiasmo inicial, a experimentação e exaltação. Estes aspetos positivos permitem, aparentemente e de certa forma ilusória, relativizar os problemas do quotidiano.

Para Gonçalves (2009), o início da carreira prolonga-se até cerca dos quatro anos de serviço docente, no entanto, paralelamente ao que diz Huberman, também varia entre a luta pela “sobrevivência” e a “descoberta”. Assim, o autor acrescenta que “(...) o início do percurso profissional pauta-se por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar a profissão”. (p. 25)

Cavaco (1995) aponta para esta fase sentimentos como insegurança, salientando que este estágio de “sobrevivência” é caracterizado pela:

(...) confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e a realidade quotidiana de sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas (...). (p. 39)

Relativamente à “descoberta”, Cavaco (1995) afirma que:

(...) é um aspecto que se traduz no entusiasmo na vontade de descobrir (...) a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala, os seus alunos, o seu problema, o seu programa) por se sentir colega num determinado corpo profissional (...). (p. 39)

A segunda fase, para Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 40), oscilará entre os quatro e os seis anos, enquanto para Gonçalves (2009, p. 26) esta fase ocorre entre os cinco e os sete anos de percurso profissional, podendo prolongar-se até aos dez anos.

Para ambos os autores esta fase caracteriza-se por um período de estabilidade e acalmia.

Gonçalves (2009, p. 26) descreve-a como o “assumir de confiança”, em que o profissional toma consciência que é capaz de gerir o processo ensino-aprendizagem, sendo que está envolto num sentimento de satisfação pelo trabalho desenvolvido e no gosto pelo ensino.

Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 40), diz que, na fase de estabilização, os professores sentem uma competência pedagógica crescente que leva à consolidação de um repertório pedagógico.

A certa altura, as pessoas passam a ser vistas como professores, tanto para si como para os outros. Assiste-se à escolha de uma identidade profissional que implica a renúncia a outras identidades; a pertença a um corpo profissional e a independência; a “libertação” ou “emancipação”; as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e perante as autoridades.

Assiste-se a um sentimento de “competência” pedagógica crescente. Estudos de Fuller (1969) e de Burden (1971), relembram um sentimento de confiança e de “conforto”, “as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objectivos didácticos” (Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 40).

Na mesma linha de pensamento, Watts (1980) e Field (1980), in Nóvoa (1992), relatam “(...) a confiança crescente, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, relativização dos insucessos”. (p. 41)

Lingnfoot (1985), citado por Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 41), refere que o facto de estar à vontade no plano pedagógico permite uma sensação de libertação, um sentimento de segurança e descontração.

Após esta fase inicial da carreira, sucede-se a fase da diversificação, como classificou Huberman (1989), e situa-se entre os sete e os vinte e cinco anos da carreira.

Para Gonçalves (2009, p. 26) esta é a fase da divergência, que ocorre entre os oito e os catorze anos da carreira, atestando que é esta divergência que leva uns a continuarem a investir, de forma empenhada e entusiástica, na carreira, enquanto outros caem na rotina alegando que estão cansados e saturados.

Os percursos individuais divergem mais após a fase de estabilização. Deste modo, as pessoas iniciam uma série de experiências individuais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa (Nóvoa, 1992, p. 41).

Nesta fase, Cavaco (1995) assevera que os professores seriam “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma que surgem em várias escolas”. (p. 42)

Para Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 41), este é o período em que os professores avaliam as suas vidas e o que têm feito. É aqui que determinam se continuam na profissão ou se escolhem outro percurso profissional (reposicionamento).

Assim, a fase da diversificação dá lugar a um período em que as pessoas se põem em questão. Esta atitude pode ir desde uma simples rotina até uma “crise” existencial efetiva face à continuação da carreira.

Este questionamento pode dever-se à monotonia quotidiana da sala de aula, ano após ano, ao desencanto provocado pelos fracassos das experiências ou reformas estruturais em que as pessoas participaram ativamente, que desencadeia a crise.

Nesta fase situa-se o “meio da carreira”, entre o 15.º e o 25.º ano de ensino em que as pessoas fazem o balanço da sua vida profissional. São também determinantes as características da instituição, o contexto político e económico e os acontecimentos da vida familiar (Huberman in Nóvoa, 1992, p. 43).

Durante este período, as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, em relação aos objetivos e princípios iniciais, e em que consideram não só a perspectiva de continuar, como a incerteza e insegurança de iniciarem outro percurso.

Após repensarem o sentido da sua vida e se questionarem sobre as suas práticas, é nesta fase que os professores podem alcançar uma certa serenidade.

Peterson (1964), supracitado por Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 44), relata que estes professores (25-35 anos) revelam uma grande serenidade na sala de aula, estão menos vulneráveis à avaliação dos outros.

Nesta etapa, “as pessoas nada mais têm a provar aos outros, ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até ao momento, apresentando em termos mais modestos as metas alcançar em anos futuros” (Huberman in Nóvoa, 1992, p. 44).

O período de serenidade encerra assim uma sucessão de investimentos tanto a nível pessoal, como a nível institucional e assiste-se a um recuo face às expectativas existentes no início da carreira.

Gonçalves (2009, p. 26) caracteriza esta fase por um “distanciamento afectivo”, dada a capacidade de reflexão e ponderação por parte dos docentes nesta etapa devido à experiência.

O autor salienta que o sentimento que predomina é a satisfação pessoal, uma vez que o professor sabe o que está a fazer com a convicção que está a fazer bem feito.

Com o fim da carreira passa-se de uma fase de serenidade para uma fase de conservantismo e lamentações que, segundo Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 45), acontece depois dos trinta e cinco anos.

As investigações psicológicas clássicas feitas por diversos autores citados por Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 45), alertam para uma maior rigidez e intransigência, para uma prudência mais intensa, resistem às inovações, existe uma certa nostalgia do passado, para uma visão diferente relativamente ao futuro, etc. Esta evolução seria gradual, mas acelerar-se-ia com os 50 anos.

Na perspectiva de Nóvoa (1992, p. 46), a literatura clássica faz referência a um fenómeno de recuo e interiorização no final da carreira profissional.

Nesta fase, as pessoas vão progressivamente libertando-se do investimento do trabalho, para dedicarem mais tempo a si próprias, aos seus interesses externos à escola e a uma vida social de maior reflexão. Os professores encontram-se, em parte, no fim da carreira, desinvestem nos planos pessoais e institucionais, há um recuo relativamente aos ideais e ambições iniciais.

Outros estudos mostram (cf. Becker, 1970), como relata Huberman (1989) in Nóvoa (1992, p. 46), que há grupos de profissionais que não tiveram possibilidade ou oportunidade de chegar onde as suas ambições pretendiam chegar, desinvestem logo a meio da carreira, ou que simplesmente desiludidos com os resultados do seu trabalho encaminham para outros lados as suas energias.

Para o mesmo autor, não há razão para que os professores atuem de forma diferente, no fim de carreira, dos outros profissionais. Assim, nesta fase as pessoas desinvestem gradualmente, “passam o testemunho” aos jovens, preparando-se para se retirarem.

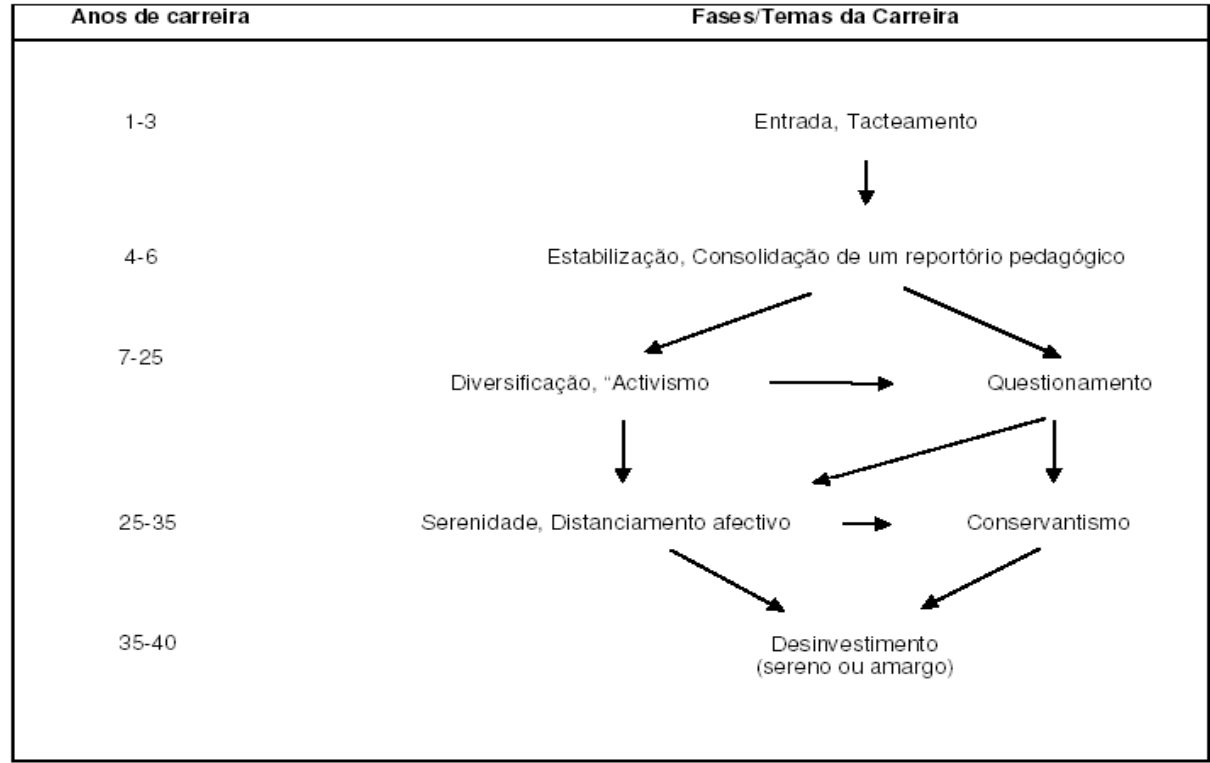
Gonçalves (2009, p. 26) nomeou o fim da carreira como a renovação do interesse e desencanto, podendo ocorrer mais cedo entre os vinte e três e os trinta e um anos de idade.

Assim, no seu estudo, o autor conclui que nesta fase há uma maior predisposição para o cansaço, saturação e impaciência na espera pela reforma, contrastando com um número pouco significativo de professores com vontade e motivação para continuar a aprender coisas novas.

Para sintetizar o que foi dito anteriormente, apresentamos em seguida os quadros síntese que Huberman (1989) e Gonçalves (2009) delinearam sobre as tendências gerais possíveis de identificar as fases da carreira dos professores.

Começamos pelo primeiro autor que define a carreira em três etapas: o início da carreira, o meio da carreira e o fim da carreira. Na entrada, o professor passa por um estágio de dúvida que acaba por levar a uma estabilização ou consolidação de um repertório pedagógico. Mais tarde esta fase de estabilização dá lugar a uma de diversificação e serenidade até uma ruptura e consolidação profissional.

Quadro 1. *Ciclo de Vida dos Professores*



Fonte: Huberman (1989) in Nóvoa (1995, p. 47)

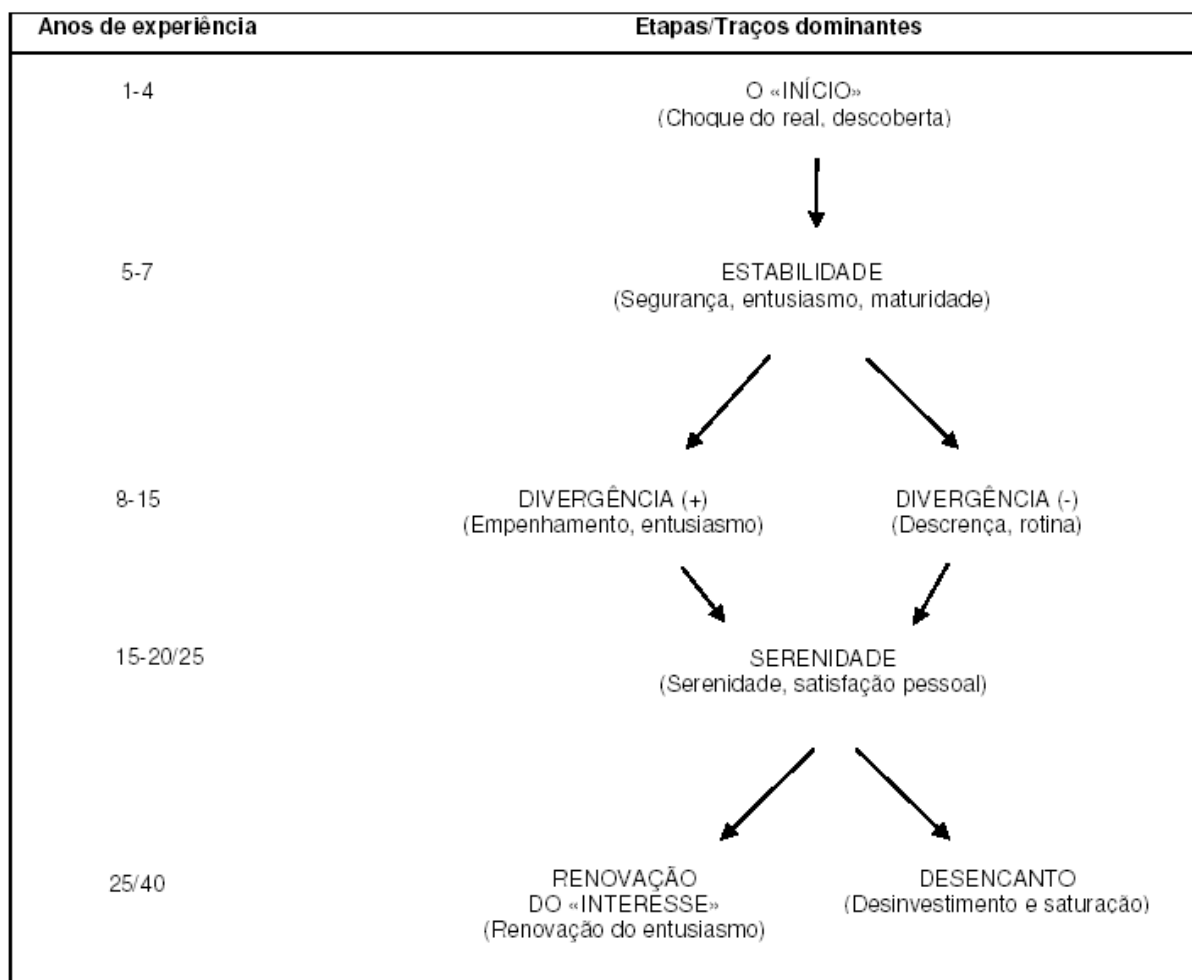
Assim, o ciclo de vida profissional dos professores que aplicou no seu estudo, vai-se arquitetando ao longo da carreira, onde o professor vai passando por diferentes momentos e confrontando-se com diferentes preocupações. Sendo de esperar que um professor em início de carreira tenha preocupações diferentes das de um professor com vinte anos de serviço.

O quadro síntese traduz as tendências que especificamos anteriormente, com a fase da entrada na carreira, a fase de “estabilização”, a fase da “diversificação”, “pôr-se em questão”, “serenidade” e “distanciamento afetivo” e, por último, a fase de “conservantismo” e “lamentações”.

Todas as fases estão interligadas, ou seja, onde termina uma, outra se inicia pela ordem que foram apresentadas.

No seguimento desta linha de pensamento, Gonçalves (2009, p. 25) delineou um “itinerário-tipo” que limita o desenvolvimento das etapas da carreira dos professores que apresentamos em seguida. O autor baseou-se no modelo anterior e desenhou as seguintes fases: a) início, b) estabilidade, c) divergência, d) serenidade, e) renovação do interesse e f) desencanto.

Quadro 2. *Etapas da Carreira Docente*



Fonte: Gonçalves (2000, p. 438) in Gonçalves (2009, p. 25).

O autor refere que este percurso não é sempre igual e que a carreira não ocorre sempre da mesma forma.

Resumidamente, podemos aferir como o autor caracteriza cada uma dessas fases:

- a) Início: situa-se entre o primeiro e o quarto ano de carreira. É o período de “choque” com a realidade e a descoberta;

- b) Estabilidade: varia entre os cinco e os sete anos de serviço. Nesta fase há uma maior gestão escolar, que se caracteriza por uma maior segurança, liberdade, confiança e maturidade;
- c) Divergência: ocorre entre os oito e os quinze anos de ensino. É uma fase de pouco equilíbrio, cansaço, dificuldades, dando lugar a alguma descrença em parte pela rotina. Contudo, se esta fase for positiva, traduz-se em empenho e entusiasmo;
- d) Serenidade: situa-se entre os quinze a vinte ou vinte e cinco anos de serviço. Traduz-se numa fase de acalmia, distanciamento afectivo e auto reflexão;
- e) Renovação do Interesse e Desencanto: sucede entre os trinta e quarenta anos de carreira.

Os professores podem divergir em termos profissionais ou renovar o seu interesse pela escola. Outros, porém, podem mostrar sinais de impaciência, saturação e apresentam vontade de se aposentarem.

Também Lilian Katz (1972, pp. 51-53), citado por Alves (2005, p. 23), propôs quatro estádios para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, como podemos observar:

1. Estádio de sobrevivência, que pode perdurar até ao final do 1.º ano de atividade;
2. Estádio de consolidação, que poderá abranger o fim do 1.º ano até ao 3.º/4.º ano de exercício;
3. Estádio de renovação, que implicará, a partir do 3.º/4.º anos de carreira, a necessidade de uma atualização baseada em experiências novas, informações ou aprendizagens junto de colegas, leituras, etc.;
4. Estádio de maturidade, em que o educador, pelo final do 5.º ano de serviço, se assume a si mesmo nos papéis que realiza numa dimensão individual e/ou social.

Por outro lado, Patrícia Sikes (1992, pp. 27-60), citado por Alves (2005, pp. 24-27), envolvendo 48 professores do ensino secundário no seu estudo, caracterizou as fases de desenvolvimento profissional, com base na idade cronológica.

O quadro seguinte permite-nos visualizar melhor este tipo de caracterização e verificar que, como a autora concluiu no seu estudo, os professores estão sujeitos a mudanças biológicas e psicológicas relacionadas com o crescimento etário e ao modo como o mesmo é visto pela sociedade.

Quadro 3. *Fases de Desenvolvimento Profissional e a sua Caracterização*

Fase	Caracterização
<p>1^a</p> <p>21-28 anos de idade</p>	<p>“Entrada no mundo adulto, em que tornar-se professor é a realização de uma ambição de longa data (...), ocorre o choque com a realidade em termos de problemas disciplinares motivacionais dos alunos, constituindo a manutenção da disciplina a área que maior ansiedade causa; no primeiro ano, experienciam-se frequentemente incidentes críticos, sob a forma de desafio direto à autoridade e à identidade profissional; a seguir à disciplina, vem a relação com a matéria de ensino, perante a qual se pode ou não ganhar o sentido de segurança e identificação; a aprendizagem da comunicação de tal matéria motiva um grande número de jovens professores; a pedagogia dos neo-professores vai evoluindo através de tentativas e erros, observando colegas, recordando os seus próprios professores, confessando a insuficiência prática da formação inicial; (...) o relacionamento com pessoal com os alunos é, para uns, interpretado como algo a evitar, conservando as devidas distâncias, e, para outros, algo a implementar, (...)”</p>
<p>2^a</p> <p>28-33 anos de idade</p>	<p>“Transição dos trinta, em que a vida começa a tornar-se mais séria, as responsabilidades aumentam e se tornam importantes para estabelecer um trabalho duradouro e planear uma estrutura vital para o futuro; (...) a idade dos 30 apresenta-se como a última das chances para conseguir e confirmar ou mudar a estrutura de vida provisória de uma pessoa; é altura em que a mulher professora sente que, se ainda o não fez, não lhe resta mais tempo para decidir ter filhos, (...) na transição dos trinta, se, para uns, é momento de deixar ou pensar noutras alternativas ao ensino, para outros, é ocasião de olhar para a promoção e assumir grandes responsabilidades; surgem o descontentamento e insatisfação, quer porque os professores não se sentem considerados, quer porque os mais velhos usufruem de melhores salários, (...) o dinheiro torna-se importante pelas crescentes responsabilidades domésticas e familiares ou por aspetos insatisfatórios da profissão.”</p>
<p>3^a</p> <p>30-40 anos de idade</p>	<p>“Ao longo dos 30, a conjugação da experiência com um nível relativamente elevado de capacidade física e intelectual significa, em termos de energia, envolvimento, ambição e autoconfiança, que muitos professores atingem o seu auge; período de estabilização (...)”</p>
<p>4^a</p> <p>40-50/55 anos de idade</p>	<p>“(...) é uma fase de transição da juventude para a maturidade; a relação com os alunos torna-se definitivamente parental, extensível, por alguns professores, aos colegas mais jovens; a adaptação à maturidade pode significar uma nova estrutura de vida e novos papéis; pela senioridade e idade na escola, os professores de 40 anos em diante convertem-se em figuras de autoridade, assumindo a defesa dos padrões e tradição da escola; período de um elevado moral.”</p>
<p>5^a</p> <p>50-55 anos de idade</p>	<p>“Impõe-se como maior tarefa a preparação da aposentação; ainda que o moral seja elevado, por volta dos 50, a energia e entusiasmo pela profissão são sentidas em declínio; (...) os professores a caminho da aposentação reveem, com prazer, a sua atuação, e sucesso nos alunos que ensinaram e conseguiram tornar-se eminentes cidadãos, considerando que, depois de tudo, “ser professor” foi uma dignidade.”</p>

Fonte: Alves (2005, pp. 24-27)

Para a autora, a primeira fase ocorre com a entrada no mundo adulto, quando se torna professor, algo que é há muito ambicionado. No entanto, nesta fase dá-se o “choque com o real” e o professor confronta-se com algumas dificuldades, como insegurança, manter a disciplina e motivação dos alunos. Nesta fase o professor vai evoluindo por tentativa e erro, observando colegas e recordando os seus próprios professores.

Na segunda fase, é a altura em que a vida começa a ficar mais séria, a transição dos trinta anos, é aqui que as mulheres começam a pensar ter filhos, pensa-se nas responsabilidades familiares, em melhores salários e nos aspetos insatisfatórios da profissão. Para uns é altura do descontentamento e insatisfação e começa-se a pensar noutras alternativas profissionais.

Na terceira fase, ao longo dos trinta anos atinge-se o auge da profissão, um período de autoconfiança e estabilização.

Na quarta fase, é a fase de transição da juventude para a maturidade, os professores depois dos quarenta anos convertem-se em figuras de autoridade, adotando a defesa de padrões e tradição da escola.

Por último, na quinta e última fase, por volta dos cinquenta anos, dá-se maior relevância à reforma, o entusiasmo pela profissão decresce, no entanto reveem com prazer e dignidade a sua atividade docente.

Como se pode verificar, cada autor atribui uma tipologia própria para cada fase da carreira, tendo em conta uma determinada sequência entre elas. Contudo, a duração das mesmas difere de pessoa para pessoa.

No entanto, facilmente se percebe que após um período de insegurança e incerteza, se segue outro período em que se consolida a segurança e maturidade profissional.

2.3.1.1 O Percurso Profissional Inicial

Esta etapa no percurso profissional do professor corresponde aos anos iniciais da carreira, os primeiros dois e/ou três anos de serviço.

Autores como Fuller, (1969); Field, (1979); Watts, (1980), referenciados por Huberman (1989) relatados por Nóvoa (1992, p. 39), falam de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, onde o profissional se confronta com a complexidade da situação profissional habitualmente denominado como “choque do real”.

Depois de saírem do ensino superior, os professores principiantes confrontam-se com a realidade quotidiana da sala de aula e da instituição onde exercem as suas funções de docente.

Neste estágio há uma preocupação consigo próprio, explora-se cuidadosamente o terreno, há uma distância entre os princípios ou valores em que se acredita e as realidades diárias da sala de aula. É difícil, igualmente, fazer face, ao mesmo tempo, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, ou aos alunos que criam problemas, bem como ao convívio com os mais variados atores sociais: pais, colegas e comunidade educativa.

Como diz Marques (2007), esta fase representa “o não saber até que ponto se pode estabelecer relações de grande ou pouca intimidade com os alunos, e as suas consequências para a disciplina na sala de aula” (p. 83). Deste modo, a autora realça que a relação que o professor principiante tem com os alunos deve ser digna de atenção, no que diz respeito a questões que se prendem com a (in)disciplina. Uma vez que os professores não sabem bem como agir e veem-se confrontados com a relação que estabelecem com os alunos, “nem muito distante, nem muito íntima”. (p. 83)

Em compensação, a “descoberta”, refere-se ao entusiasmo inicial, à experimentação, à exaltação por ter finalmente a sua sala, os seus alunos, de pertencer a um grupo profissional e ter responsabilidade, à vontade de colocar em prática o que se aprendeu, de poder gerir tempos e espaços, bem como materiais didáticos e/ou programas.

Neste estágio, como afirma Gonçalves (2009, p. 26), este entusiasmo permite que a entrada na carreira seja vivida sem dificuldades e que os professores aparentemente se sintam preparados.

Constata-se, ainda, a existência de perfis, como a *indiferença*, aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente; a *serenidade*, aqueles que têm muita experiência; a *frustração*, aqueles que têm responsabilidade inadequada, tendo em atenção a formação ou motivações iniciais (Nóvoa, 1992, p. 39).

O autor referenciado anteriormente, defende que relativamente ao ensino, a exploração é limitada por normas impostas pela instituição: as pessoas exploram poucas turmas para além da sua, poucos estabelecimentos para além do seu, poucos papéis para além do de responsável pelas suas turmas.

2.3.1.2 O Choque com a Realidade

Apresentamos a primeira fase da carreira, sobre o qual nos debruçaremos de forma mais pormenorizada, uma vez que este conceito, “choque com a realidade”, demonstra o impacto

dos professores quando ingressam na carreira docente e caracteriza os primeiros anos de serviço, onde se centra a nossa investigação.

No entanto, quando os professores principiantes entram na carreira docente deparam-se com um “choque com a realidade” e, consequentemente, o choque entre os dois *eus*.

O sucesso da transição bem sucedida está na capacidade que cada pessoa tem em adaptar os seus comportamentos e o modo de agir à mudança que o início da carreira implica.

Assim, o professor adapta-se melhor, adquire novos conhecimentos e progressivamente os dois *eus* adaptam-se. Deste modo, os professores principiantes experimentam uma transição na carreira, ao deparar-se com a necessidade de aprender novos hábitos sociais na criação da sua identidade profissional. Como afirmam Murray e Male (2005, p. 126), in Wood e Borg (2010), “It is well recognised that new teacher experience a career transition as they need to learn new social mores in the creation of a new professional identity”. (pp. 17-28)

O estudo elucida a ideia anterior, uma vez que a experiência da mudança da escola para o primeiro emprego é sempre traumático, que metaforicamente designam por “*estrada acidentada*” (*The Rocky Road*), onde acontece o choque entre o *eu pessoal* e o *eu profissional*. Ou seja, o percurso até se tornarem professores pode ser descrito como complexo e acidentado, estando frequentemente associado a conflitos interiores e tensões. Como evidencia Adams e Rytmeister (2000), “The road for new teacher educators, fresh from the school classroom, has been described metaphorically as rocky”. (pp. 17-18)

Para Marinez (2008), citado pelas autoras anteriores, o processo de transição implica uma mudança a nível do ambiente físico e do contexto laboral, bem como a oportunidade de perseguir ideias latentes, consequentemente afecta a confiança e identidade profissional do professor:

In the course of the move from schools (...) a change takes place: aspects of the physical environment and the work context, as well as the opportunity to pursue latent ideas and thoughts, affect the confidence and Professional identity of the educator (Marinez (2008), in Wood e Borg (2010, pp. 17-28)).

No estudo referenciado anteriormente, Parker and Lewis (1981) afirmam que, os que se adaptam a uma nova carreira atravessam um período de apatia e choque e, depois, entram numa fase de negação, que pode originar o regresso de novas práticas familiares, antes de, finalmente, reconhecerem a necessidade de mudança e de se renderem ao apelo de aprender novos comportamentos e respostas. Estes autores consideram que a maior ameaça para uma

transição bem sucedida está na própria pessoa, que deve estar apta a interpretar os dotes que a mudança impõe a si própria e saber adaptar os seus comportamentos de modo a reagir adequadamente. Desta forma, o professor progride obtendo melhores resultados, aprende novos conhecimentos e, com o passar do tempo, o encaixe entre os dois *eus* é alcançado. Se, pelo contrário, o indivíduo não ajustar os seus comportamentos e permanecer ligado ao que aconteceu antes, os dois *eus* não se conseguem adaptar:

Those adjusting to a new career move through a period of numbness or shock and then into a stage of denial that may include a return to familiar practices before finally recognising the need to change and addressing the call to learn new behaviours and responses. (...) If the adaptive process is more successful, the individual moves into a series of stages that are uplifting and positive – change is embraced, new skills are learned and, over time, the fit between the two selves is achieved (Parker and Lewis (1981), in Wood e Borg (2010, pp. 17-28)).

O carácter de cada um altera a maneira como se encara e ultrapassa as adversidades tanto na vida pessoal como profissional, permitindo alcançar maior ou menor sucesso.

Segundo Vonk Schras (1987, p. 97), citado por Santos (2000), o início da carreira docente é “o processo pelo qual os indivíduos, selectivamente, adquirem valores, atitudes, interesses, habilidades e conhecimento do grupo no qual estão situados ou no qual procuram constituir-se como membros”. (p. 18)

Apesar do professor principiante ter adquirido conhecimentos teóricos e práticos, enquanto estudante e estagiário, confronta-se com dificuldades ao enfrentar a realidade escolar e nem sempre se sente realmente preparado.

É nesta etapa da carreira docente que os professores principiantes se deparam com a realidade vivenciada no ensino, pela falta de preparação para enfrentarem as dificuldades e exigências com que se confrontam diariamente.

Hargreaves e Fullan (1992, p. 3), citados por Silva (1997, p. 53), referem que o professor sofre um “choque com a realidade” quando se depara com as diferenças encontradas entre a formação inicial e o que acontece na realidade.

Este período pode ser mais ou menos longo dependendo de cada indivíduo. No entanto, representa os medos e o tactear constante vivido durante os primeiros anos.

Para Veenman (1984, p. 143), relatado por Silva, (1997):

(...) este conceito de choque indica o corte que se dá entre os ideais criados durante a formação inicial e a rude realidade do dia-a-dia numa sala de aula,

não podendo, pois, circunscrever-se a um período limitado de tempo; trata-se, antes de um processo complexo e prolongado. (p. 54)

A entrada na carreira docente pode tornar-se difícil e dolorosa, provocando uma crise de identidade. É como se, de repente, “caísse o mundo” sobre a cabeça do professor principiante, sentindo-se deste modo perdido e muitas vezes sem saber o que fazer ou a quem recorrer.

Como refere Silva (1997), “a entrada de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e, por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade”. (p. 53)

O conflito interior dos professores e a realidade onde estão inseridos no meio socioprofissional é por vezes motivo de frustrações, medos e inseguranças. É fundamental que o professor consiga gerir adequadamente os seus dilemas e medos, para poder transformar o seu pensamento, melhorar o seu conhecimento e auto-estima, proporcionando um desenvolvimento pessoal e profissional equilibrado.

Como declara, Estrela (1992):

(...) a entrada na carreira de um adulto jovem na carreira docente, numa sociedade em mudança, é difícil, conflituosa e , por vezes, frustrante, podendo provocar uma crise de identidade e pôr em causa as crenças e valores aceites pela sociedade. Quando alguém inicia a profissão docente, teme a falta de adequação dos seus modos de pensar e agir com os seus pares, não sabe a quem pedir ajuda, nem como pautar os seus procedimentos. É como se, da noite para o dia, deixasse subitamente de ser estudante e sobre os seus ombros caísse uma responsabilidade profissional, cada vez mais acrescida, para a qual percebe não estar preparado. (p. 53)

Segundo Veenman, citado por Gordon (2000), “o choque com a realidade é o colapso dos ideais missionários formados durante o estágio perante a realidade dura e rude da vida da sala de aula”. (p. 8)

Para Bennett (1991), citado por Silva (1997, 55), “(...) nos primeiros anos de profissão, o professor tem perspectivas do ato de ensinar que têm a ver com as suas características pessoais e com o contexto socioprofissional que o envolve. Tais perspectivas levá-lo-ão a munir-se de uma espécie de lentes através das quais se apercebe do ato de ensinar e, simultaneamente, percebe e interpreta o seu modo de estar na profissão”.

Os principais problemas sentidos pelos professores em início de carreira foram inventariados por Veenman (1984, pp. 148-158), depois de analisar 91 estudos entre 1961 e

1983 por diversos investigadores e distribuiu-os pelas fases e categorias estabelecidas por Fuller (1969) e Fuller e Brown (1975), que se podem observar no quadro seguinte:

Quadro 4. *Os Principais Problemas sentidos pelos Professores*

Categorias (Fuller) (1969)	Problemas (Veenman) (1984)
Preocupações centradas em si próprio	Disciplina Desmotivação Culturas diferentes e origem social dos alunos Relação com os pais Condições materiais Equipamento inadequado Falta de tempos livres Conhecimento da política da escola e das suas regras Conhecimento dos conteúdos que lecciona Turmas muito numerosas Relação com directores/administradores
Controlo e organização	Organização do trabalho na aula Planificação Uso efectivo de manuais Uso efectivo de diferentes métodos de ensino
Preocupações com os alunos	Gestão das diferenças individuais dos alunos Gestão dos problemas individuais dos alunos Determinação do nível de aprendizagem dos alunos Alunos com baixo ritmo de aprendizagem Avaliação dos trabalhos dos alunos

Fonte: Silva, 1997, p. 57

Os problemas da primeira categoria referem-se, especificamente, à preocupação dos professores com a sua integração e em que os outros os aceitem. Na segunda categoria estão os problemas relacionados com o processo de ensino, ou seja, com o ato de ensinar e como os alunos aprendem. A terceira categoria refere-se às preocupações dos professores relativamente às aprendizagens dos alunos, podendo vir a refletir sobre as dificuldades individuais de cada um, bem como ir ao encontro das suas necessidades.

Cancherini (2010, p. 4) conclui no seu estudo que o professor em início de carreira demonstra insegurança, angústia por não saber-fazer, medo de errar, desespero e mágoa por viver sozinho a entrada na carreira. Este tipo de sentimentos e angústias influenciam o

professor no seu percurso profissional e na construção da imagem de si próprio, positiva ou negativamente.

A autora alega ainda que as dificuldades sentidas pelos professores principiantes divergem entre as inerentes à formação, à sala de aula e à organização escolar.

O choque entre o mundo privado dos professores e a realidade do meio socioprofissional em que passam a estar inseridos acarreta um ambiente de insegurança, medos e frustrações, muitas vezes aliado a convicções e valores de experiências passadas, que podem interferir na imagem do docente. Tornando-se, assim, num ciclo vicioso que só se quebra quando o professor transforma o seu modo de pensar que propicie o seu desenvolvimento do autoconhecimento, aumento da auto-estima e abertura à mudança, conduzindo ao desenvolvimento pessoal e profissional (Silva, 1997, p. 58).

Nesta fase da carreira, que muitos apelidam de período de “sobrevivência” e de “descoberta”, vulgarmente conhecido por “choque do real”, podemos assistir a um conflito entre os ideais e a realidade diária da sala de aula, a divisão do trabalho e a dificuldade em gerir a relação pedagógica e a transmissão de conteúdos aos alunos e é, neste momento, que o papel do supervisor pedagógico pode ter muita importância na construção de uma identidade profissional digna e segura.

Capítulo III – O Conceito de Supervisão Pedagógica e a Formação de Docentes

3.1 Conceito de Supervisão Pedagógica

A supervisão foi, durante muito tempo, vista como inspeção, no sentido de fiscalização e autoritarismo, no entanto, à medida que se foi refletindo nas Ciências da Educação, com a criação de cursos de mestrado e pós-graduação, este termo tem vindo a desenvolver-se, tornando-se mais claro e mais importante.

O Decreto Regulamentar n.º2/2008 de 10 de janeiro relata que o modelo de avaliação de desempenho docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, visa proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, pretende identificar o potencial de evolução e de desenvolvimento profissional do docente e diagnosticar as respectivas necessidades de formação.

Por sua vez, a estruturação da carreira, de acordo com o Decreto-Lei n.º 104/2008 de 24 de junho, tem por objetivo dotar cada escola de um corpo docente a quem é reconhecida mais experiência, mais autoridade e mais formação e que assegure, permanentemente, as funções de maior responsabilidade na escola. Ou seja, o desempenho de funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho dos restantes professores, que se reflete na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes, promovendo o sucesso educativo, prevenindo o abandono escolar e, conseqüentemente, uma melhoria da qualidade das aprendizagens.

Como tal, devido à mudança que sucede destas medidas regulamentadas, a supervisão deixa de ser vista como inspeção e controlo e passa a ter uma atuação cujo objetivo é o desenvolvimento e aprendizagem dos professores e, naturalmente, o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos.

Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (1987, p. 34) afirmam que “(...) ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”. Como tal, cada vez mais é essencial que toda a comunidade escolar se consciencialize que o processo de formação dos professores vai para além da formação inicial, enquanto estagiário, e terá um longo e contínuo trabalho de aprendizagem e desenvolvimento.

Logo, Formosinho (2002, p. 218) defende que em Portugal, o termo supervisão circunscreve-se à orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores e educadores, sendo alargado à formação contínua dos docentes.

O mesmo autor diz que é tempo de existir uma supervisão que se coloca:

(...) em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperativa), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado. (pp. 12-13)

Assim sendo, é tempo de uma reconceptualização da supervisão pedagógica por parte do supervisor, que tem um papel preponderante no acompanhamento, em sala de aula, para o exercício da profissão docente, envolvendo-o na atividade diária do quotidiano e na prática refletida, solucionando possíveis problemas.

Neste sentido, Alarcão e Tavares (2003, p. 45) dizem que a supervisão tem se centralizar, sobretudo, na “orientação da prática pedagógica”. Esta, por sua vez, incide diretamente no processo ensino-aprendizagem que facilita o desenvolvimento tanto do aluno, como do professor em formação. No entanto, o supervisor que orienta a prática pedagógica também faz parte deste processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Os autores referidos anteriormente, enunciam três ideias que devem presidir à supervisão de professores:

1. O professor é uma pessoa ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências;
2. O professor, ao aprender a ensinar, também está numa situação de aprendizagem;
3. O supervisor também é uma pessoa em desenvolvimento, normalmente com mais experiência; tem a missão de ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se (Alarcão e Tavares, 2003, p. 42).

Nesta perspectiva, estes autores definem supervisão “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. (p. 16)

O supervisor é alguém mais experiente, com formação específica e com conhecimentos mais precisos sobre práticas e dificuldades, que deve adoptar perante o professor principiante uma atitude colaborativa, responsável e de orientação, ajudando o professor principiante a

progredir no seu desenvolvimento e aprendizagem, influenciando, deste modo, o desenvolvimento e aprendizagem dos seus alunos.

O supervisor é o modelo para os docentes que ingressam na profissão, assim sendo, ao melhorar as competências destes profissionais estará a contribuir para uma melhor formação dos professores principiantes. O papel do supervisor no contexto de formação inicial é fundamental em termos de orientação, avaliação/monitorização e desenvolvimento profissional, não só dos professores principiantes, mas também dos supervisores.

Para Vieira (1993), citado por Formosinho (2002, p. 116), a supervisão é um “processo de monitorização sistemática” da prática pedagógica, nomeadamente em processos de reflexão e experimentação. Esta autora define supervisão como um método de apoio ao processo de aprendizagem profissional, em diálogo e comunicação, que se desenvolve numa sala e numa instituição, no contexto de uma sociedade, cuja tradição cultural envolve saberes, normas, crenças e valores.

Assim, a supervisão é analisada com uma postura reflexiva num processo de monitorização da prática, que inclui aspetos como as regras e princípios que regulam a supervisão, os papéis do supervisor e do professor na relação de supervisão, os estilos e modelos de supervisão e a sua instrumentação, como também, a observação como estratégia de formação. Inclui aspetos relativos às finalidades, objetos e formas de observação da prática pedagógica e, finalmente, de didática que refere o campo especializado de reflexão/experimentação e que adicionaria aspetos relativos ao processo ensino-aprendizagem em contexto escolar.

Tendo em conta que a escola e a profissão docente são, cada vez mais, um desafio, é fundamental redimensionar o conceito de supervisão no contexto de uma escola que se quer reflexiva e mudanças sustentáveis das suas práticas, sendo necessário atualizar as didáticas disciplinares, os programas e os currículos com o intuito de mudança.

Para Fonseca (2006, p22), a prática da supervisão adquire estruturas, modelos e cenários que se estabelecem na descrição e explicação da realidade da supervisão. Estes descrevem os sistemas, estratégias, meios e requisitos que possibilitam responder aos interesses de cada um e de todos os intervenientes no processo.

Todos os modelos existentes acerca desta matéria permitem-nos fazer uma determinada leitura da realidade prática da supervisão, sendo que, cada um deles e todos eles, realçam premissas que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios.

Alarcão e Tavares (2003, p. 17), por sua vez falam-nos em nove cenários de supervisão: a) imitação artesanal; b) aprendizagem pela descoberta guiada; c) behaviorista; d) clínico; e) psicopedagógico; f) pessoalista; g) reflexivo; h) ecológico e i) cenário dialógico.

- a) O cenário da imitação artesanal – consiste em colocar o “*aprendiz*” de professor junto de um profissional experimentado, que se considera o modelo de bom professor, que sabe como fazer e que transmite esse saber ao “*novato*”:

Subjacente a este modelo estão as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, mas também a convicção de que se aprende a fazer vendo como se faz e fazendo também, valorizando-se assim a demonstração e a imitação como estratégias formativas (Alarcão, 1994, p. 2).

Ou seja, os futuros professores praticam a ação como o seu mestre. É assistir à passagem do saber-fazer de geração em geração, como forma de perpetuar a cultura.

- b) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – pressupõe que o futuro professor tenha conhecimentos dos modelos teóricos, bem como facilitar a oportunidade de observar diferentes professores em diferentes situações da prática pedagógica. Neste caso, reconhece-se ao formando um papel mais ativo no desenvolvimento do processo, contrariamente ao que se passa no cenário seguinte. A competência docente é considerada numa perspectiva de maior abrangência pedagógica.
- c) O cenário behaviorista – parte igualmente de “um corpo de conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem que os futuros professores deveriam dominar” (Alarcão 1994, p. 2). No entanto, neste caso, ao formando fica reservado um papel bastante mais passivo na análise desse “corpo de conhecimentos”. A competência docente é encarada claramente como meramente tecnicista. Como tal, assenta na ideia de preparar o futuro professor para realizar a sua prática pedagógica com conhecimentos que lhe permitam identificar os aspetos positivos e negativos na atuação do seu supervisor.
- d) O Cenário psicopedagógico – no qual a supervisão da prática pedagógica vem após o conhecimento e a observação, e assenta numa relação didática entre a teoria e a prática.
- e) O cenário pessoalista – que assenta na ideia da importância do desenvolvimento da pessoa do professor. “Este corpo de conhecimentos deveria ser partilhado pelo professor e pelo

supervisor constituindo assim um quadro de referência comum para a análise do acto de ensino” (Alarcão 1994, p. 2).

- f) O cenário reflexivo – que assenta nos valores da reflexão na ação e sobre a ação. Aqui o papel do supervisor é fundamental para ajudar o supervisionado a compreender o contexto e a saber agir em conformidade. Segundo Zeichner (1993), citado por Alarcão (1994, p. 3), tratam-se de professores capazes de desenvolver as suas “teorias práticas à medida que reflectem sozinhos e em conjunto na acção e sobre ela, acerca do seu ensino e das experiências de ensino”.
- g) O cenário ecológico – coloca o enfoque no desenvolvimento do indivíduo inserido num contexto multifacetado tendo em consideração as dinâmicas sociais. Resulta das interações entre o sujeito e o meio no qual decorre a situação de supervisão.
- h) O cenário dialógico – que atribui à linguagem e ao diálogo crítico um papel de grande significado na construção da cultura e do conhecimento do próprio professor.
- i) O cenário clínico – o centro da atenção encontra-se no seio da sala de aula, sem pretensões de aplicação imediata de princípios técnicos ou científicos. No entanto, pressupõe o estabelecimento de uma relação interpessoal entre supervisor e supervisionado e a criação de uma atmosfera propícia para que essa relação se desenvolva. Neste cenário estão presentes três concepções fundamentais:
 - 1. O professor é o agente dinâmico e ativo da sua formação;
 - 2. O professor deverá imprimir responsabilidade e eficácia ao seu desempenho;
 - 3. Deverá existir uma dialéctica entre o ensino e a aprendizagem.

Esta é uma classificação dos vários cenários possíveis, que se constituem como pano de fundo à prática de supervisão na formação de professores. Algumas destas perspectivas adequar-se-ão mais, nuns casos, à formação inicial, enquanto noutros serão mais adequados à formação contínua. A título de exemplo, segundo Alarcão (1994, p. 3), as perspectivas psicopedagógica e artesanal estão mais indicadas para a formação inicial, enquanto que a supervisão clínica será mais adequada à formação contínua de professores, em contexto de trabalho e de natureza não avaliativa.

Assim, gostaríamos de destacar o cenário reflexivo por entendermos ser este o que se adequa ao exercício da docência no quotidiano. No nosso contexto atual de desenvolvimento pessoal e profissional faz todo o sentido uma prática reflexiva, ou seja, refletir sobre a ação e na ação, aprender fazendo e refletindo, com a necessária flexibilidade nos avanços e recuos inerentes a todo este processo de construção de saber.

No entanto, para que a reflexão seja consistente e garanta a qualidade das aprendizagens tanto dos professores, como dos alunos, torna-se imprescindível um clima organizacional que promova laços estreitos entre os diferentes agentes que constituem a escola.

Só assim é possível criar condições para um autêntico e permanente grau de satisfação e consequente sucesso, permitindo um espírito colaborativo e partilhado, com a participação e envolvimento de todos numa mesma escola.

O cenário da supervisão clínica mereceu para nós maior destaque, pois consideramos que se enquadra melhor no nosso estudo, como tal enunciamos que as principais vantagens são a descrição dos papéis e funções do supervisor e supervisionado, o relacionamento interpessoal e profissional com vista a alcançar um objetivo comum e a resposta que é dada às dúvidas e problemas sentidos pelos professores.

Como dificuldades à aplicação deste modelo, podemos dizer que talvez seja um pouco dispendioso, exige supervisores com formação especializada para exercer o cargo, exige tempo e empenho e capacidade intelectual de ambas as partes para o executarem. Acresce, ainda, que a avaliação sumativa a que os professores ficam sujeitos, por parte dos seus supervisores, pode acarretar outros problemas.

No que concerne às fases da supervisão clínica Goldhammer (1980), citado por Alarcão e Tavares (2003, p. 24), enumera cinco:

1. Encontro pré-observação, onde se pretende estabelecer a relação entre supervisor e professor, identificar problemas ou inquietações e planificar conjuntamente a estratégia de observação: o quê, quando e como observar;
2. Observação, que consiste em descrever, com o maior rigor possível, factos e atos pedagógicos, recolher dados e informações de natureza prática sobre determinados aspetos do processo ensino-aprendizagem, para posteriormente serem analisados. Esta observação decorre na sala de aula;
3. Análise e estratégia, representa a interpretação dos dados, relacionados com a natureza da observação. Esta análise, em primeiro lugar, deve ser feita separadamente e posteriormente em conjunto. A compreensão do contexto em que decorreu a

observação, bem como o comportamento e a relação estabelecida entre professor e aluno, também são alvo desta análise. Desta forma, o professor deverá conseguir analisar e compreender a forma como desempenhou a sua tarefa de ensinar e compreender como a desejará desempenhar num futuro próximo;

4. Encontro pós-observação, reside na reflexão sobre o que se passou no processo de ensino-aprendizagem e identifica os aspetos que necessitam de ser rectificados e reestruturados, possibilitando ao professor tomar decisões e delinear estratégias, em estreita colaboração com o supervisor, relativamente ao novo plano de ação a seguir. Esta colaboração do supervisor deverá ser continuada e não esporádica e engloba uma avaliação;
5. Análise do ciclo da supervisão, significa a avaliação da ação da supervisão desenvolvida.

Alarcão (1994) referiu que “o modelo caracteriza-se pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino, sendo o espírito de colaboração um elemento fundamental”. (p. 2)

Entre as principais funções do supervisor podemos destacar a sustentação da formação e atividade, bem como a promoção da mudança.

No processo de supervisão torna-se necessário criar um clima adequado, um ambiente afetivo-relacional positivo, onde impere a entreeajuda, a reciprocidade, a abertura, a diferença, a espontaneidade, a autenticidade, a dialeticidade, a sociabilidade, a cooperação e a empatia e cumplicidade entre supervisor e formando, logo nos primeiros encontros, possibilitando que este processo decorra de forma mais propícia para todos os intervenientes.

Segundo Villas-Boas (1991, p. 628), a supervisão clínica é uma forma de “supervisão personalizada, estimulando a criatividade, respeitando o padrão de ensino do professor, sem procurar impor modelos nem forçar o emprego de técnicas ou de planificações rígidas” e poderia resumir-se a:

- a) Planificação da aula – Compromete o supervisor e o formando, tornando-se um trabalho conjunto;
- b) Planificação da estratégia de observação – O supervisor deve deixar muito claro, perante o formando, aquilo que vai ser observado e como se vai isso processar. As intenções de observação deverão ficar clarificadas;

- c) Observação da aula;
- d) Planificação da Conferência – Deve haver algum tempo a separar a observação da conferência de forma a permitir ao formando refletir sobre a sua aula e ao supervisor organizar os dados da observação;
- e) Conferência – Realizada pelo formador e pelo formando, devendo este iniciá-la. O supervisor reforça os aspetos positivos, questiona o formando estimulando uma reflexão sobre a aula. Este deverá ser o primeiro passo para definir o percurso seguinte;
- f) Análise do Ciclo/Mudança.

No entender de Oliveira (1992), citado por Almeida (1996, p. 32), o principal objetivo da supervisão é o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O que implica um longo percurso e um trabalho de colaboração entre supervisor e professor em formação.

É neste contexto que consideramos pertinente salientar os pressupostos de um modelo reflexivo de formação/supervisão, apresentados por Vieira (1993), citado por Almeida (1996):

A prática gera teoria: valoriza-se o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática;

O bom profissional é um ser eminentemente reflexivo: que deve possuir a capacidade de resolver problemas, bem como de os equacionar no contexto onde ocorrem e de decidir face a resoluções alternativas;

Um profissional autónomo forma seres autónomos: à legitimidade da autonomia epistemológica dos sujeitos sobre os quais corresponde a legitimação da autonomia epistemológica dos sujeitos sobre os quais o profissional venha a exercer a sua acção educativa. (p. 32)

Na mesma sequência da reflexão, Alarcão & Tavares (1987, p. 47) definem supervisão como uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois:

Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro (...) não ignorando os problemas presentes, resolve-os no enquadramento histórico e cultural que lhes dá sentido e numa visão de melhoria e desenvolvimento futuro (Alarcão e Tavares, 2003, p. 133).

É neste contexto que os autores acima mencionados referem que uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem, constrói-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de se conhecer a si própria. (p. 137)

Como já referimos anteriormente, a supervisão em Portugal tem sido pensada fundamentalmente para o professor em formação inicial e à sua sala de aula mas, na conceção de escola atual, tem que se pensar a supervisão a toda a escola, e não só aos professores isoladamente. Assim, os professores são inseridos na dinâmica de interações de uma escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante. (p. 144)

Deste modo, a supervisão na escola reflexiva evidencia a formação inicial e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, bem como no desenvolvimento e aprendizagem organizacionais.

Diversos autores (Alarcão e Tavares, 1987; Vieira, 1993; Zeichner, 1993), salientam a relevância do processo de supervisão no estágio como factor de importância fundamental na preparação de professores.

No entanto, Alarcão e Tavares (2003) entendem supervisão:

(...) como a orientação da prática pedagógica e como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”. Ou seja, a dinâmica da supervisão deve continuar através da auto-supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Então, supervisão é fundamentalmente, interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar. (p. 104)

Relatam ainda, que a supervisão em educação é uma atividade ou processo cujo objetivo é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, pois quase todas as definições de supervisão vão ao encontro das funções que alguns profissionais exercem: orientar; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar as suas práticas.

Sá-Chaves (2000) menciona que a supervisão é:

(...) uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo desenvolver no candidato a professor o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo. (p. 75)

Como tal, terá de existir uma relação de empatia e ainda de cumplicidade, uma vez que o supervisor e o supervisionado esforçar-se-ão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto.

Nesta linha de pensamento, Vieira (1993, p. 60) sugere que deverá existir uma reflexão conjunta, do supervisor pedagógico com o professor principiante, sobre formas de conhecimento, organização e gestão do processo de supervisão pedagógica.

Neste contexto, o clima organizacional da escola tem um papel importante na estimulação à atividade dos professores. Assim, um clima organizacional que seja favorável à participação e à mudança, permitirá encarar a formação como uma necessidade de todos e não de um único indivíduo.

Assim, o processo de supervisão deve proporcionar, ao professor principiante, um clima favorável à aprendizagem e desenvolvimento profissional, como relata Oliveira (1992):

A supervisão deve criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento. (p. 20)

Hoje em dia, a supervisão centra-se no acompanhamento do processo formativo e o supervisor é um transmissor e facilitador de aprendizagens desenvolvidas.

Nesta linha de pensamento, Alarcão e Roldão (2008, p. 54) defendem que a noção de supervisão “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”.

Como tal, tanto a organização como o supervisor devem fomentar um ambiente propício ao desenvolvimento da aprendizagem do professor principiante, promovendo a sua autonomia profissional.

Assim, no próximo ponto iremos abordar as funções e papéis do supervisor, que é alguém com formação específica, mais experiência e com conhecimentos mais precisos e refletidos sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo, e que deve assumir perante o professor principiante uma atitude colaborativa, responsável e de orientação.

Contudo, o supervisor pedagógico não assume apenas os papéis e competências ligados às dimensões técnica, pessoal, clínica e crítica do ensino, mas também o papel facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento do supervisionado, através de criação de uma atmosfera envolvente e empática e de um clima auxiliador de aprendizagens significativas.

3.2 Funções e Papéis do Supervisor Pedagógico

A supervisão é uma forma de ensinar, daí o papel fundamental do supervisor, não só como transmissor de saberes, mas também como criador de desafios que incentivem o raciocínio dos seus alunos e os leve a tornarem-se melhores profissionais.

O papel do supervisor pedagógico é extremamente importante, uma vez que a sua ação se reflete no desenvolvimento do professor principiante e, conseqüentemente, nos resultados dos alunos. Assim, a função do supervisor é uma mais-valia, dado que todos os intervenientes (supervisor pedagógico; professor principiante e alunos) se encontram num processo de desenvolvimento.

Como tal, esta função deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão ocorrendo.

O supervisor deve orientar e ajudar, num processo formativo e contínuo, os professores principiantes a aperfeiçoar as suas práticas, analisando as situações que vão surgindo e que, por fim, irão levar cada vez mais à sua autonomia.

Para que isso aconteça é fundamental a relação que se estabelece entre supervisor e professor principiante no início da carreira docente.

O supervisor tem de ser um bom comunicador, observador e ouvinte. Só assim será possível estabelecer uma relação de confiança propícia a um bom processo de ensino-aprendizagem.

Para Alarcão (1991), o papel do supervisor consiste em:

(...) abordar os problemas que a tarefa coloca, escolher na sua actuação as estratégias formativas que melhor correspondem à personalidade e aos conhecimentos dos formandos com quem trabalha e tentar estabelecer com eles uma relação propícia à aprendizagem. (p. 10)

É necessário que se estabeleça entre o professor principiante e o supervisor uma relação de trabalho sem pressões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só assim o professor principiante será capaz de confiar ao supervisor pedagógico as suas preocupações e dificuldades.

A relação tem de ser honesta, o orientador, mesmo criando um clima favorável à aprendizagem, deve saber transmitir o que o professor principiante precisa de melhorar e dar sugestões.

O problema, é que nem sempre o futuro professor está preparado para ouvir as críticas, como também nem sempre as mesmas são ditas da melhor forma.

Como seres humanos, sabemos que temos concepções diferentes de ver o mundo e agimos de forma diferente sobre ele.

Cabe ao supervisor pedagógico minimizar essa situação e estar sempre disponível para ouvir as “angústias” do professor principiante e ajudá-lo a ultrapassá-las.

O ideal é pensarmos na supervisão do professor principiante como uma etapa em que se pretende melhorar as práticas de ensino e, conseqüentemente, melhorar as aprendizagens dos alunos com o apoio do supervisor.

Alarcão (1982, pp. 151-168) apresenta algumas noções que retratam o contraste entre o supervisor do presente (passado) e o supervisor do futuro (presente). Assim, o primeiro desempenha um papel fiscalizador e inibidor, sem qualquer tipo de relação com os estagiários e o segundo, pelo contrário, cumpre um papel integrador e orientador, relacionando-se e cooperando com os estagiários.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), durante o processo de supervisão deve existir uma “(...) relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido”. (p. 71)

Nesta perspectiva, estes autores citam Blumberg (1976) que se refere à supervisão como sendo um processo de intervenção interpessoal, em que o supervisor tem três tarefas fundamentais: fornecer a informação apropriada ao estagiário; promover o envolvimento deste na tomada de decisões; e desenvolver a sua autonomia, de modo a fazer escolhas devidamente fundamentadas e explicadas para se tornarem explícitas.

No entender dos autores acima referidos, o supervisor deve ter como objetivo desenvolver as seguintes capacidades e atitudes no supervisionado:

- 1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e auto-críticas de modo construtivo.
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.

8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo. (p. 72)

Como tal, o sucesso dos resultados a atingir é determinado pela relação interpessoal entre o supervisor e o professor em formação. Assim, o supervisor tem a função importante de instituir um clima afectivo relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do professor principiante.

Glickman (1985), como relatam Alarcão e Tavares (2003, p. 74), identifica dez características que o supervisor deve manifestar perante o supervisionado:

1. Prestar atenção;
2. Clarificar;
3. Encorajar;
4. Servir de espelho;
5. Dar opinião;
6. Ajudar a encontrar soluções para os problemas;
7. Negociar – ajuda a ponderar os prós e contras das soluções apresentadas;
8. Orientar – diz o que deve ser feito;
9. Estabelecer critérios – concretiza os planos de ação e estabelece prazos para cumprir;
10. Condicionar – explica as consequências de cumprir ou não as orientações.

Na perspectiva de Montiel (2004, pp. 91-99), a educação é um processo de aperfeiçoamento das nossas potencialidades, capacidades e virtudes, facilitado pela intervenção do educador. Deste modo, o autor cita Millan Puelles, A. (1963, p. 74) referindo que, o que importa não é “que o homem actue bem, mas que esteja capacitado para tal”.

Inerente a este argumento está a ideia deste autor, defendendo que é conveniente uma relação pessoal em educação oposta à comunicação meramente informativa que não exige um laço especial de simpatia nem mútuo afecto entre informador e informado. Assim sendo, o autor disserta sobre ser aconselhável promover uma afinidade e empatia entre os sujeitos, referindo ainda que “(...) a conveniência de uma relação pessoal em educação contrasta com a realidade que rodeia o encontro inicial do professor (supervisor) e do aluno (estagiário)” (p. 74). Esta relação exige que se respeite o outro como ser único, livre, incomparável e insubstituível, não podendo ser julgado.

A esta relação, o autor contrapõe a relação formal de indiferença quanto à identidade do outro, perfeitamente substituível, que é encarado como se não existisse. O autor argumenta

que educar não é somente ensinar um conjunto de saberes, mas “(...) ajudar nas realizações das melhores qualidades na essência do aluno”, citando Laín Entralgo, P. (1961, p. 218).

Por conseguinte, se o objetivo da educação não se restringe a transmitir conteúdos, o supervisor deve dar a conhecer ao professor principiante a sua convicção e “o gosto por aquilo que ensina, de modo que o siga na construção do saber” (Montiel, 2004, p. 100).

O autor, que temos vindo a referenciar, explica que “ninguém dá aquilo que não tem”, como tal, o supervisor deverá possuir as virtudes que pretende transmitir (comunicar) ao professor principiante tendo a preocupação de ir ao encontro dos seus interesses para, posteriormente, o desafiar para a sua caminhada na aprendizagem. Afirma, ainda, que o Homem tem uma tendência natural para imitar aqueles com quem tem afinidade, simpatia ou conaturalidade.

O mesmo autor salienta que o docente deve manter permanentemente uma atitude de reflexão sobre aquilo que ensina, investindo na sua formação contínua e no estudo pessoal. No entanto, como refere, não basta que o professor domine a matéria e que se atualize, se não tiver uma atitude de abertura para com o educando, ajudando-o a progredir nas suas aprendizagens. Esta disponibilidade pedagógica vai para além do compromisso profissional, valorizando o envolvimento vocacional, que se interessa pessoalmente pela evolução dos seus alunos.

Neste contexto é possível retirar consequências orientadoras para a formação de professores. Se a educação se baseasse apenas na transmissão de conteúdos, então a formação de professores limitava-se à aquisição de saberes que depois se iria ensinar. Como no seu entender isto não se verifica, é necessário desenvolver nos futuros professores para além de conhecimentos e técnicas, a dimensão orientadora da educação, indo ao encontro de cada aluno, da sua realidade e construindo e percorrendo com ele o percurso da sua aprendizagem.

Assim, como já referimos anteriormente, o supervisor sendo alguém mais experiente deve adotar uma atitude colaborativa, responsável e de orientação.

Na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003):

(...) o supervisor não será alguém que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor um espírito de investigação-acção, um ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa e profissional. (p. 43)

Segundo estes autores, há um conjunto de atividades fundamentais na supervisão e que passam por estabelecer um bom clima afetivo-relacional: criar condições para que o formando se desenvolva humana e profissionalmente; desenvolver o espírito de reflexão, autoconhecimento e inovação; criar condições para que o aluno estagiário desenvolva e mantenha o gosto pelo ensino; planificar e avaliar o processo ensino-aprendizagem e definir os planos de ação a seguir; identificar os problemas e as dificuldades que surgem; estabelecer estratégias e procedimentos; observar, analisar e interpretar os dados observados; avaliar o processo e definir o novo plano de ação a seguir.

Nesta ordem de ideias, o supervisor deverá ser alguém que ajuda o professor a desenvolver-se quer a nível profissional, quer a nível pessoal, num clima relacional favorável à aprendizagem, de empatia, de diálogo, de partilha e de reflexão.

É fundamental o estabelecimento de uma relação de confiança, de partilha, de empatia, de reflexão, de estimulação e de comunicação, ou seja, uma verdadeira relação interpessoal entre o supervisor e supervisionado no processo de supervisão, que iremos tentar definir e procurar contextualizar de forma mais evidente em seguida.

3.3 Relação entre Supervisor e Professor Principiante

Cada vez mais, a escola é uma colectividade de pessoas que age, interage, aprende e desenvolve-se como uma comunidade educativa, de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Uma escola reflexiva, viva e dinâmica, onde todos os intervenientes desenvolvem estratégias próprias, em cada momento, para atingir objetivos educativos de formação, investigação e socialização (Tavares (1996) in Alarcão, 2000, p. 58).

Sendo a interação importante no início da carreira dos professores, o professor principiante aprende com o supervisor, com os alunos e nas interações que ocorrem em determinados contextos.

Nesta linha de pensamento, para Chiavenato (1983) “os seres humanos não actuam isoladamente e sim por interacções com outros seres semelhantes (...). Nas interacções humanas, ambas as partes envolvem-se “mutuamente”, uma influenciando a atitude que a outra irá tomar e vice-versa”. (p. 20)

“Segundo a teoria construtivista, a interacção é um conceito central na compreensão dos processos de aprendizagem. As pessoas aprendem através de processos de interacção com os outros” (Formosinho, 2002, p. 121).

Esta é uma etapa muito importante na carreira do futuro professor. É aqui que vai ter o primeiro contacto com a realidade educativa e designar que tipo de professor será no futuro, consoante o seu correto acompanhamento. Neste processo de aprendizagem, o supervisor vai ajudar o professor principiante a fazer a transição de aluno para professor.

Nem sempre é fácil esta transição, é um processo longo e nem sempre eficaz, pois quando termina o curso o professor principiante irá deparar-se com situações imprevistas para as quais não se sente preparado.

Cabe ao supervisor ajudá-lo a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, e também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino-aprendizagem. Para que isso seja possível, é necessário que este triângulo de relações seja saudável e que exista uma boa comunicação entre todos os intervenientes.

Ao supervisor, compete-lhe minimizar esta situação e valorizar as atitudes que considera positivas durante o decorrer do início da carreira e, assim, contribuir para um bom processo de supervisão.

Entenda-se supervisão “(...) como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 16).

Segundo os autores anteriormente citados, o processo de supervisão é contínuo, cujo objetivo é o desenvolvimento profissional do professor.

Para Formosinho (2002):

A supervisão é um processo sistemático em que uma candidata a educadora recebe o apoio, suporte e orientação de uma educadora mais experiente e especializada para fazer a sua aprendizagem profissional em diálogo – comunicação com a instituição em que a aluna de práticas se está a formar com abertura deliberada à comunidade e a cultura envolventes. (p. 116)

A relação interpessoal entre o supervisor e o professor principiante deve ser estabelecida com base na confiança, na cooperação, na empatia, no diálogo e na comunicação.

Segundo Alarcão (2000), uma escola reflexiva é uma “(...) organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”. (p. 13)

Só uma escola que se pensa a si própria será capaz de enfrentar os desafios que se lhe colocam diariamente, sendo uma organização em desenvolvimento e aprendizagem.

Neste contexto, a autora define como objetivo da supervisão “(...) o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 35).

Por conseguinte, a função do supervisor, na escola reflexiva, é promover o desenvolvimento qualitativo da escola e das pessoas que nela trabalham, estudam ou ensinam, através de aprendizagens individuais ou colectivas, como “líderes de comunidades aprendentes e qualificantes”.

Deste modo, a vida na escola é “complexa, heterogénea, ambígua, marcada por contradições e incertezas”. Uma escola “enfadonha”, não “estimulante” comandada por princípios antigos, com muita carga académica.

Edgar Morin (2000), citado por Alarcão (2000, p. 15), defende um ensino educativo, ou seja, a formação de uma cabeça bem feita, ao invés de uma cabeça “cheia” – capaz de transformar a informação recebida em conhecimento pertinente. Este autor destaca ainda a importância de nos tornarmos cidadãos, aprender a viver e a enfrentar a incerteza.

Mas se queremos mudar a escola, tem que ser com a contribuição de todos os que vivem na nela (alunos, professores, funcionários) e todos os que com ela convivem (pais, comunidade, instituições): “A minha convicção é que, se queremos mudar a escola, temos de a assumir como organismo vivo, dinâmico, capaz de actuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente, e de, nesse processo, aprender a construir conhecimento sobre si própria” (Alarcão, 2000, p. 17).

A escola é um sistema aberto, em permanente interação com o ambiente que a rodeia.

A autora defende que uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem, constrói-se pelo pensamento e prática reflexivos, compreendendo a razão da sua existência, as características da sua própria identidade.

Na atualidade, o agir profissional do professor tem de ser realizado em equipa e o conhecimento profissional deve ser construído no diálogo com os outros e assumindo objetivos comuns. Deste modo, o professor deixa de agir como um indivíduo isolado e assume-se como parte ativa do todo o colectivo. O professor passa a fazer parte de um processo de formação em contexto profissional, “aprende na partilha e no confronto com os outros, qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho”. (p. 17)

Com as múltiplas funções que os professores exercem hoje na escola, o professor já não pode ser formado apenas na sua sala de aula, sendo ele membro de um grupo e vivendo numa organização com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem num espírito de cidadania integrada.

Inerente às ideias referidas anteriormente, a supervisão na escola reflexiva tem como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização e dos que dela fazem parte. Como tal, o supervisor é “líder ou facilitador de comunidades aprendentes” e a função principal da supervisão é fomentar ou apoiar contextos de formação, que visam a melhoria da escola.

Desde 1987 que a autora defende que a supervisão não se pode limitar à formação inicial de professores, sendo necessário alargá-la à formação contínua, com a revalorização do conceito de escola como colectivo pensante.

Deste modo, o supervisor deverá trabalhar em íntima ligação com a direção e com os outros níveis de gestão; fomentar ou apoiar o processo reflexivo formativo da escola sobre si mesma; colaborar na concepção do projeto de desenvolvimento da escola; dinamizar atitudes de avaliação dos processos e dos resultados da educação dos alunos como função essencial da escola e assumir o papel de agente do desenvolvimento organizacional.

Em suma, a supervisão é uma forma de ensinar, daí o papel fundamental do supervisor, não só como transmissor de saberes, mas também como criador de desafios que incentivem o raciocínio dos seus alunos e os leve a tornarem-se melhores profissionais.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – Metodologia

Neste capítulo, iremos apresentar a metodologia utilizada no desenvolvimento do trabalho de investigação, num estudo que pretende compreender de que forma é feito o acompanhamento a um grupo de professores principiantes do ensino básico do 1º ciclo, no início da carreira, pelo supervisor pedagógico, no centro educativo onde o estudo acontece. Procuraremos explicitar e justificar o caminho percorrido, bem como os métodos utilizados na recolha, tratamento e interpretação dos dados.

Atualmente, a literatura alusiva às Ciências da Educação, particularmente no que se refere ao ensino, centra-se no paradigma metodológico entre os conceitos de investigação qualitativa e quantitativa. Segundo Afonso (2005, p. 15), referindo o “debate tradicional entre os defensores de cada uma destas abordagens”, a investigação quantitativa, por se apoiar em critérios matemáticos e estatísticos, distingue-se pela objetividade dos resultados. Por outro lado, a investigação qualitativa, por resultar de intenções formuladas por atores individuais em contextos limitados, é caracterizada pela subjetividade.

Embora (Berger e Luckmann, 1966), citados pelo autor referido anteriormente, acrescentem que “(...) toda e qualquer investigação seja ela construída com informação quantitativa ou qualitativa, pressupõe elementos subjectivos, dado que o conhecimento sobre a realidade social é em si mesmo um fenómeno subjectivo”. (p. 15)

O nosso relatório descreve uma investigação qualitativa que permite observar *in loco* os participantes do estudo realçando os dados descritivos, ao contrário da investigação quantitativa que utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis.

As fontes da informação são únicas, autênticas e inalteráveis. A interpretação baseia-se em acontecimentos vividos no contexto das experiências do quotidiano na sala de aula pelo professor em início de carreira e no seu acompanhamento por parte do supervisor pedagógico.

Assim, recolhemos opiniões coincidentes de atores distintos no centro educativo onde decorre a nossa investigação. Razão pela qual, ao longo do processo de estudo, a interpretação da informação tornou-se cada vez mais objetiva.

Nesta linha de pensamento, Afonso (2005) afirma:

Na realidade, a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade. (p. 14)

Na abordagem qualitativa, os investigadores, segundo Bogdan e Biklen (1994), “(...) entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural de ocorrência” (p. 48), devendo o investigador qualitativo preocupar-se mais com o processo do que com os resultados.

Temos então que, quanto à natureza e enfoque da investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa:

1. A fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador instrumento principal, uma das grandes preocupações deste deve ser o contexto, uma vez que o comportamento humano é influenciado de forma significativa onde este ocorre;
2. A investigação qualitativa é descritiva, os dados são palavras ou imagens. Os dados vão incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. A base de dados dos resultados, devem possibilitar a ilustração e substanciar a apresentação;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores analisam os dados de forma indutiva, não são destinados a confirmar ou inferir hipóteses construídas previamente, mas as abstrações vão sendo construídas à medida que os dados recolhidos se vão agrupando;
5. O significado assume uma importância vital. Ao apreender as perspectivas dos participantes, vai ser acentuada a dinâmica interna das situações, o que se perdia no caso de observação exterior. A preocupação com os sujeitos da investigação deve ser contínua para perceber o que experimentam, como interpretam e como estruturam o mundo social em que vivem. (p. 48)

Como discursa Flick U. (2005), o processo de investigação qualitativa pode ser encarado como um “caminhar da teoria para o texto e deste de novo para a teoria”. (pp. 11-13)

Na perspectiva do autor referido anteriormente, este tipo de investigação foca-se fundamentalmente na análise de dados concretos, tendo em conta o tempo e espaço em que ocorrem, dando maior importância às atividades das pessoas nos seus próprios contextos.

Acrescenta ainda que, o texto é a base da interpretação, é nele que se baseia a descoberta e é fundamental na apresentação e comunicação dos resultados. Assim, as entrevistas contêm os dados que são transformados em transcrições (textos) que, de seguida, são interpretadas. A investigação também pode ser baseada na observação, cujas notas de campo são

habitualmente os dados textuais de base. Pode a investigação optar ainda por conversas e situações espontâneas, que depois são interpretadas (Flick, 2005, pp. 29-30).

Relativamente às questões da investigação, o autor afirma que, na maioria dos casos, estas surgem daquilo que o investigador é, no seu contexto social ou história pessoal.

Segundo Landsheere (1986), a investigação participante (qualitativa), baseia-se em sete aspetos característicos:

1. O problema nasce da comunidade que o define, o analisa e resolve.
2. O objectivo último da investigação é a transformação radical da realidade social e melhoramento da vida das pessoas implicadas. Os beneficiários da investigação são portanto os próprios membros da comunidade.
3. A investigação participante exige a participação plena inteira da comunidade durante todo o processo de pesquisa.
4. A investigação participante implica todo um leque de grupos de pessoas que não possuem o poder; explorados, pobres, oprimidos, marginais, etc.
5. O processo de investigação participante pode suscitar nos participantes uma melhor tomada de consciência dos seus próprios recursos e mobilizá-los com vista a um desenvolvimento endógeno.
6. Trata-se de um método de investigação mais científico do que a investigação tradicional, neste sentido que a participação da comunidade facilita uma análise mais precisa e mais autêntica da realidade social.
7. O investigador é aqui um participante comprometido. Aprende durante a investigação. Milita em vez de procurar desvincular-se. (p. 31)

Em suma, a investigação qualitativa salienta a compreensão mais profunda dos problemas, preocupa-se em investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não existe uma preocupação com a dimensão das amostras, em confirmar hipóteses ou em generalizar os resultados.

Assim, o objetivo da investigação qualitativa é o de procurar perceber o comportamento e a experiência humana. E é isso que nos comprometemos a apresentar com este estudo: um contributo para a temática do acompanhamento do professor principiante em sala de aula.

Seguidamente explicitamos o tipo de estudo, bem como as questões de pesquisa que nos norteiam e descrevemos as opções e procedimentos metodológicos adoptados, elaborando os instrumentos de recolha de dados, em concordância com o objetivo e a finalidade desta investigação.

4.1 Tipo de Estudo

O estudo de caso do tipo descritivo foi a opção mais adequada à investigação a desenvolver. Na realidade, pretende-se explorar a atividade de um plano de ação, realizando o estudo de uma forma gradual, descritiva e interpretativa.

Como discorre Afonso, (2005) o estudo caso caracteriza-se por “estudar o que é particular, específico e único”. (p. 70)

Como tal, não pretendemos representar um universo significativo, mas sim representar um caso. Ou seja, investigar um problema concreto e descobrir o que há de mais essencial e característico na situação em estudo, tendo em conta que o investigador é o principal instrumento de recolha de dados e que os dados recolhidos não podem ser generalizáveis.

Aliás, Bassey (1999), citado pelo autor anteriormente referido, define de forma abrangente e detalhada, essa estratégia de investigação:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma actividade ou programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos (...). (pp. 70-71)

Para Ludke e André (1986, p. 13), a pesquisa qualitativa pode assumir várias formas, destacando-se, principalmente, a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Os mesmos autores referem sete características para o estudo de caso: (i) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspetos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (ii) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspetos; (iii) retratam a realidade de forma completa e profunda; (iv) usam uma variedade de fontes de informação; (v) permitem generalizações naturalistas; (vi) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (vii) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros métodos de investigação. Estes autores acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

O nosso estudo de caso, em particular, enquadra-se na visão da investigação - ação, pelo que consideramos pertinente caracterizá-la, de forma a compreender e enquadrar do ponto de vista metodológico desta investigação.

Segundo John Elliot (1991), um estudo de investigação-ação, trata-se de um estudo de uma situação social, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior.

the Study of a social situation with a view to improving the quality of action within it. It aims to feed practical judgements to concrete situations, and the validity of the 'theories' or hypotheses it generates depends not so much on 'scientific' tests of truth, as on their usefulness in helping people to act more intelligently and skillfully. In action research 'theories' are not validated independently and then applied to practice. They are validated through practice. (p. 69)

Ou seja, é uma investigação na qual o investigador vai para o terreno recolher dados e avaliar a situação. É uma investigação realizada por pessoas que estão diretamente envolvidas na situação social que é objeto da pesquisa.

Assim, neste tipo de investigação, o ponto de partida é precisamente uma questão, à qual chamamos questão de partida, para a qual o investigador encontra uma resposta no final do processo investigativo. É importante que as técnicas de recolha de dados sejam compatíveis com os recursos disponíveis e que não perturbem as práticas e as rotinas da organização onde decorre a investigação.

Na opinião das dinamizadoras (Moreira et al., 1999a) a investigação-ação justifica-se pela sua dinâmica cíclica uma vez que:

(...) os resultados da reflexão são transformados em *praxis* e esta, por sua vez, dá origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação, quando ele é envolvido num processo de questionamento sistemático da acção que o impele a mover-se entre a evidência e a interpretação. É precisamente neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial crítico e emancipatório da investigação-acção enquanto estratégia reflexiva. (p. 138)

Integrando o modelo da supervisão clínica, o nosso estudo procura desenvolver condições para “uma abordagem reflexiva que valorize a participação, a colaboração, a reflexão crítica (consciencialização, problematização, confronto, reconceptualização, ...), a negociação e a auto-direcção, enquanto princípios e processos formativos” (Moreira et al. 2002, p. 72).

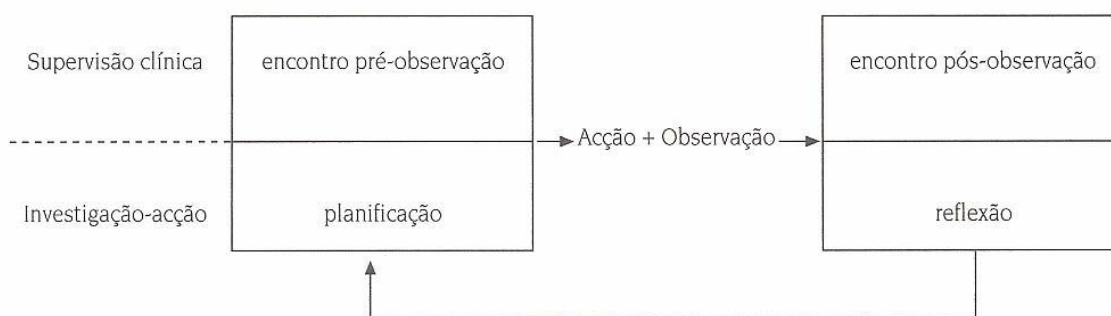


Figura 2. Articulação entre supervisão clínica e investigação-ação (Moreira e Alarcão, 1997)

Fonte: Moreira et al. (2002, p. 72)

Assim, neste trabalho pretendemos analisar e compreender, de forma aprofundada, o problema de investigação: **Como se processa o acompanhamento do professor principiante em sala de aula?**

Em síntese, a nossa investigação constitui um estudo de caso qualitativo na medida em que decorreu no ambiente natural (escola/sala de aula), com um número reduzido de participantes (12 professores em início de carreira), com o intuito de “(...) ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva” (Altrichter et al., 1993, citado por Afonso, 2005, p. 74).

Assim, procurámos conhecer e orientar as ações e decisões dos atores educativos, relativamente ao nosso problema de investigação, o que “implica perseverança, num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão” (Afonso, 2005, p. 75).

4.2 Caracterização e Justificação dos Tipos de Dados Utilizados

Neste ponto iremos descrever os procedimentos utilizados para a recolha da informação empírica.

4.2.1 Fontes de Dados

Os dados foram recolhidos no ambiente natural da Instituição Educativa onde ocorre o estudo, através da observação direta, entrevistas e inquéritos por questionário.

Para a produção da teoria necessária foram importantes os dados fornecidos através de diversas fontes:

1. Entrevistas e inquéritos por questionário – aplicados a 12 professores em início de carreira (até 5 anos de serviço), que exercem funções na instituição onde ocorreu o estudo. Destes, três indivíduos foram escolhidos não só para concretizarmos a entrevista, como também para aplicarmos o inquérito por questionário, porque consideramos fundamentais as suas declarações para o objetivo do estudo. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) defendem que:

(...) alguns sujeitos estão mais dispostos a falar, têm mais experiência do contexto ou são particularmente intuitivos em relação às situações. Estas pessoas tornam-se informadores-chave e, frequentemente, irá falar com eles por períodos de tempo maiores do que com os outros. (p. 95)

2. Documentos – que nos permitam caracterizar o nosso campo e alvo do nosso estudo, como o Projeto Educativo de Escola e o Regulamento Interno da instituição escolar.
3. Observações – Realizámos duas observações: uma observação de uma aula dada pelo professor principiante, sendo observada também pelo supervisor pedagógico da instituição, e uma observação da reunião pós-observação da aula, ambas com o objetivo de conhecer como se desenvolve o acompanhamento do professor principiante.

Assim, permite-nos observar os comportamentos, atitudes, desempenhos e procedimentos do professor principiante, que constituirão uma fonte de dados substantivos, mas que devido à nossa inserção e, até de certa forma, participação no fenómeno de estudo, são mais considerados como facultadores da compreensão, interpretação e inferências dos mesmos. Nesse sentido Ludke e André (1986), referem:

(...) o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenómeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm um papel importante na pesquisa naturalística. (p. 16)

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados deve ser o ambiente natural onde o investigador é o principal instrumento, a investigação deve ser descritiva, deve ser dada maior ênfase ao processo do que aos resultados e os factos devem ser analisados de forma indutiva, de forma a caracterizar a realidade do campo e do alvo (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 47-51).

Como tal, os participantes do nosso estudo, foram todos aqueles que fazem parte do alvo do campo do estudo: 12 professores em início de carreira.

Em suma, as fontes de dados são um material bastante importante para o desenvolvimento da investigação, fornecendo de uma forma alargada a orientação necessária à sua conclusão.

4.3 Técnicas e Critérios de Recolha de Dados

Tendo em conta o âmbito da pesquisa, procuramos recolher a informação através de observações registadas em notas de campo, nos inquéritos por questionário e nas entrevistas. A recolha dos dados foi efectuada exclusivamente pelo investigador e no contexto escolar.

Nesta linha de pensamento, Bogdan e Biklen (1994) referem:

Tal como na maioria das decisões que os investigadores qualitativos devem tomar, as relacionadas com a escolha de informadores e distribuição do tempo são sempre tomadas no contexto do estudo. Estas escolhas, (...) devem ser coerentes com os seus objectivos. (p. 95)

Realizaram-se os trâmites necessários a fim de obtermos a autorização oficial, para recolhermos dados para caracterizar o campo de estudo e aplicar os instrumentos. Assim, foi pedida a autorização para recolha de dados (Anexo 1). Em relação à instituição e aos intervenientes do estudo, bastou apenas um contacto informal com a diretora para consultar o Projeto Educativo e Regulamento Interno, bem como para agendar as entrevistas e observações com os respectivos protagonistas do estudo.

Depois de concedidas as autorizações e após se ter determinado quais as informações que pretendíamos recolher, foi necessário criar estratégias de recolha dessas mesmas informações, com recurso a métodos e aplicação de instrumentos.

4.3.1 A Entrevista

A entrevista é uma estratégia importante para recolher dados e pode ser usada em conjunto com outras técnicas de recolha de dados, permitindo ao investigador desenvolver nitidamente uma ideia sobre a maneira como os indivíduos interpretam determinado assunto.

Como tal, Bogdan e Biklen (1994) consideram que a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente aspectos do mundo”. (p. 134)

Neste estudo, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas por parecerem mais adequadas ao contexto da nossa investigação e por permitirem maior segurança ao investigador. Estas serão então conduzidas através de um guião onde se encontraram algumas questões gerais, que serão exploradas mediante as respostas dadas pelos entrevistados.

Uma entrevista aberta ou semiestruturada, permite aos entrevistados expressarem mais facilmente os seus pontos de vista do que uma entrevista estruturada ou num questionário.

Inerente a este argumento, Bogdan e Biklen (1994, p. 134) referem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais.

Nesta linha de pensamento, Quivy e Campenhoudt (1992, p. 133) afirmam que a entrevista facilita a comunicação e a interação humana “(...) no contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele”, permitindo ao investigador recolher informações e elementos de reflexão muito ricos e variados. Estes autores defendem que deste modo, “o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências (...)”.

A mais-valia deste instrumento de recolha de dados, prende-se com o facto de permitir a captação imediata da informação desejada, seja qual for o tipo de entrevistado sobre os mais variados temas.

É neste contexto que Ludke e André (1986, pp. 33-34) afirmam que, como a entrevista é realizada pessoalmente, permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna mais eficaz na aquisição das informações desejadas. Como tal, na perspectiva destes autores, “a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a colheita de dados, defendendo que esta é uma das técnicas fundamentais de trabalho utilizadas em quase todos os tipos de pesquisa usados nas ciências sociais”. (pp. 33-34)

A entrevista deve seguir certos procedimentos, assim, de acordo com Bell (1997), “os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparados e testado um plano”. (p. 119)

Quivy e Campenhoudt (1992, p. 192), descrevem que este plano surge como um guião de referência, no entanto, o entrevistador aborda este plano de forma flexível, consoante as

respostas dadas pelo entrevistado. Pretende-se que o participante responda às questões, adaptando-se o desenvolvimento da entrevista ao entrevistado e mantendo um elevado grau de liberdade na exploração das questões.

Assim, a entrevista permite ao investigador recolher dados descritivos, partindo das informações dos entrevistados e desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os entrevistados interpretam determinado assunto.

Para Estrela (1984), “a finalidade das entrevistas a realizar consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, (...) os intervenientes do processo”. (p. 354)

A entrevista caracteriza-se pelo contacto direto e intencional entre o investigador e o entrevistado, permitido ao primeiro o ponto de vista do segundo, através da recolha de informações, interpretações e reflexões.

Numa investigação qualitativa, as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas.

No entanto, Bogdan e Biklen (1994, p. 135) consideram que as entrevistas semiestruturadas têm a vantagem de obter dados comparáveis entre vários sujeitos.

Como disserta Afonso (2005, pp. 98), na entrevista estruturada o entrevistado responde a uma sequência de perguntas predeterminadas dentro de um conjunto limitado de categorias e respostas. O entrevistador controla o ritmo da entrevista e pretende obter informação quantificável, com o objetivo de estabelecer frequências que permitam, posteriormente, o tratamento estatístico dos dados.

Para este autor, as entrevistas não estruturadas desenvolvem-se à volta de temas ou grandes questões, sem perguntas específicas e respostas codificadas. A informação obtida pode ser extensa, abrangendo um vasto leque de temas, explorando de modo exaustivo uma questão ou problema específico.

Em contrapartida, como discorre Afonso (2005, p. 99), as entrevistas semiestruturadas obedecem a um modelo intermédio entre os dois tipos anteriores. O modelo baseia-se no da entrevista não estruturada, mas os temas tendem a ser mais específicos. Estas são conduzidas a partir de um guião que deve ser traçado a partir das questões de pesquisa e eixos de análise da nossa investigação.

Como já sublinhámos anteriormente, na nossa investigação as entrevistas serão semiestruturadas por as considerarmos mais apropriadas ao nosso estudo. Como diz Puig et

al. (2004, p. 337), partem de um guião que permitem saber antecipadamente a informação relevante que se pretende obter.

Este modelo de entrevista é conduzido por objetivos específicos a partir dos quais se elaboram questões. Como tal, teremos de delinear um guião onde se encontrarão algumas questões gerais que poderão ser alteradas mediante as respostas dos entrevistados.

Tendo em conta o âmbito da pesquisa e o objetivo do nosso trabalho, desenvolvemos uma entrevista semiestruturada a três professores principiantes, em que a partir de um guião, procuramos conhecer de que modo o acompanhamento do professor principiante, em sala de aula, pelo supervisor pedagógico, influencia o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O guião da entrevista semiestruturada é constituído por variadas questões, organizadas em quatro blocos: bloco A – legitimação da entrevista, bloco B – percurso de formação académica e profissional, bloco C – profissão de professor, bloco D – supervisão pedagógica. Em cada bloco surgem categorias e subcategorias que emergem dos conceitos da Revisão da Literatura.

Posteriormente, a entrevista foi entregue a cinco docentes do ensino superior, a fim de serem validadas. Esta validação demonstrou que as questões expressas eram compreendidas e faziam sentido, permitindo ao entrevistado dar respostas adequadas e ainda verificar que a duração da entrevista e a sequência das questões eram as mais apropriadas.

A entrevista foi gravada de modo a não haver fugas de informação, uma vez que tudo o que é dito é importante e relevante, tanto para o entrevistado como para o entrevistador. De modo a garantir o anonimato das entrevistadas, foi atribuído um número de código a cada entrevista, E1, E2 e E3, de acordo com a ordem de realização da mesma.

Posteriormente, realizámos a transcrição integral das entrevistas e depois destruimos a gravação. Após uma análise cuidada das transcrições, será possível esmiuçar os conceitos mais consensuais e identificar um conjunto de variáveis relevantes para a criação de um novo conhecimento sobre o tema em estudo.

Afonso (2005), recomenda que o guião da entrevista deve se construído “a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projecto de investigação” (p. 99), salientando que obedece a uma estrutura típica, onde a entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos.

Pretendemos informações descritivas pelo próprio entrevistado, de modo a desenvolver ideias que nos permitam interpretar e clarificar conceitos que nos interessam para o nosso estudo.

Durante a entrevista será utilizado um guião estruturado que pretende abordar os seguintes temas:

- Percurso da Formação Académica e Profissional
- Profissão de Professor
- Supervisão Pedagógica

Assim, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, partindo de um guião, que tinham como objetivo geral: conhecer como se desenvolve o acolhimento do professor principiante, em sala de aula, pelo supervisor pedagógico e diversos objetivos específicos, diretamente relacionados com as categorias estabelecidas (Anexo 2).

Para a execução das entrevistas, informamos com antecedência as entrevistadas sobre a data, a hora e o local da realização da entrevista e procedendo-se à entrega do protocolo da mesma (Anexo 3).

As entrevistas foram realizadas individualmente, durante o mês de junho de 2011, tendo a duração média de trinta minutos e foi pedida autorização às entrevistadas para realizarmos a gravação das mesmas, de modo a, posteriormente, procedermos à sua transcrição. Foi, igualmente, garantida a confidencialidade e o anonimato das entrevistadas.

4.3.2 A Observação

A observação é um dos instrumentos mais importantes na recolha de dados, num estudo de natureza qualitativa, permitindo-nos elaborar um conjunto de notas, nas quais podemos registar observações dos factos.

Segundo Bell (2004), o investigador ao realizar a observação terá que ter em conta qual o seu papel, ou seja “observar e registar da forma mais objectiva possível e em interpretar depois os dados recolhidos”. (p. 164)

Como tal, a observação apresenta-se sob a forma de registos escritos pelo próprio investigador. Esta pode ser participante, quando o investigador está em contacto direto com o grupo observado, podendo mesmo assumir o papel do membro do grupo; considera-se naturalista, porque pretende captar um fenómeno na sua totalidade no momento em que acontece; ou sistemática, porque se foca num determinado aspeto.

Na concepção de Afonso (2005, p. 91), a observação é autêntica, na medida em que a informação obtida não se limita à opinião dos sujeitos, como acontece nas entrevistas ou questionários, mas assume a forma de registos escritos pelo investigador.

O autor referido anteriormente distingue a observação estruturada (designada por observação sistemática) e não estruturada (referida como observação de campo).

Neste trabalho iremos focar-nos apenas na observação sistemática, uma vez que consideramos que nos vai permitir recolher informações mais precisas e, posteriormente, interpretações mais consistentes.

De acordo com Estrela (1984), a observação naturalista “é em síntese, uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural e utilizada desde o século XIX na descrição e quantificação de comportamentos do homem e de outros animais”. (p. 49)

Segundo Afonso (2005), “o dispositivo da observação estruturada inclui geralmente a utilização de fichas ou grelhas concebidas previamente em função dos objectivos de pesquisa, nas quais se regista informação pré-codificada (...)”. (p. 92)

A observação, na sala de aula, foi levada a cabo com o auxílio de uma grelha, na qual registámos também algumas inferências, tendo em conta os objetivos do estudo, com o intuito de perceber como é feito o acompanhamento do professor principiante por parte do supervisor pedagógico. Esta observação teve a duração de 25 minutos e, para garantir o anonimato, foram atribuídos números aos alunos e os seguintes códigos para o supervisor pedagógico (SP) e para o professor principiante (P).

A observação da reunião pós-observação da aula lecionada teve a duração de 10 minutos, onde foram tiradas notas de campo sistemáticas.

Neste sentido, o investigador, como afirma Quivy (1992), deverá “(...) anotar sistematicamente, e tão depressa quanto possível, num diário de campo todos os fenómenos e acontecimentos observados, bem como todas as informações recolhidas que estejam ligadas ao tema”. (p. 83)

As observações que realizamos foram do tipo naturalista, uma vez que nos encontrávamos no contexto da observação.

Para realizarmos a observação, elaboramos uma grelha de observação (Anexo 5) com base nos objetivos do estudo, nomeadamente para conhecer como se desenvolve o acompanhamento do professor principiante, na sala de aula, no início da carreira.

Esta observação ocorreu na sala de aula de um professor principiante, na instituição onde realizámos a nossa investigação. E a observação da reunião pós-observação (Anexo 6) foi efetuada no gabinete do supervisor pedagógico, na presença deste e do professor principiante.

Assim, foi realizada uma observação naturalista, uma vez que nos encontrávamos no contexto da observação, registando-se as ações e/ou comportamentos desenvolvidos pelos intervenientes: o professor principiante, o supervisor pedagógico e os alunos da turma. Para além do que foi observado, também foram registadas as inferências e a intencionalidade formativa verificadas no decorrer da observação.

A observação realizou-se em maio de 2011, tendo sido agendada uma data e hora para o efeito. Os intervenientes foram informados de que as ações e comportamentos decorridos durante o encontro seriam observados e registados, não sendo levantado nenhum obstáculo a essa situação. E foi-lhes garantido o anonimato dos registos efetuados durante a observação.

Sintetizando, é neste contexto que inserimos a observação no nosso estudo, uma vez que é importante na aplicação da metodologia qualitativa e contribui para a investigação, proporcionando uma visão mais ampla e detalhada de uma realidade, que resulta da interação entre o investigador e os intervenientes da nossa pesquisa.

4.3.3 O Inquérito por Questionário

As entrevistas e os inquéritos por questionários são fontes de informação referentes a aspetos não observáveis.

O inquérito por questionário é uma técnica de recolha de dados, indicada quando se pretende aplicar a um maior número de pessoas e, por falta de tempo, o recurso à entrevista não é exequível.

Deste modo, tanto as entrevistas, como os inquéritos por questionário, permitem ao investigador recolher informação de aspetos que não são observáveis.

No entanto, Afonso (2005, p. 101) afirma que as entrevistas baseiam-se na interação verbal, enquanto que os questionários consistem em obter respostas escritas às perguntas também escritas.

Segundo o autor referido anteriormente, o questionário é construído através de uma grelha ou tabela de especificações onde,

(...) a partir da identificação das questões de pesquisa, se inventariam os tópicos substantivos a abordar. A análise dos tópicos seleccionados serve de

fundamento para a tomada de decisões sobre o tipo de perguntas a elaborar em cada caso (directa, indirecta, geral ou específica, centrada em factos ou opiniões) e sobre o formato das respostas, de acordo com a tipologia acima referida (Afonso, 2005, p. 105).

Neste sentido, o mesmo autor defende que o questionário deve ser validado, de modo a otimizar a sua eficácia na recolha da informação pretendida, previamente antes da sua aplicação.

Assim, foram realizados doze inquéritos a professores principiantes, com questões semiabertas e administrados de forma direta (Anexo 4). Este inquérito por questionário combina, simultaneamente, a modalidade de questões fechadas e abertas, procedendo-se da seguinte forma: há questões onde o inquirido responde através das opções dadas e, seguidamente, justifica a sua resposta manifestando a sua opinião, ou, como na penúltima questão, em que assinala a sua resposta de acordo com a sua prática. As opções desta penúltima questão tiveram como base a escala de Lickert.

Como disserta Afonso (2005), “(...) as escalas de Lickert têm um carácter sumativo e consistem em escalas de cinco níveis para avaliar concordância ou discordância em relação a uma determinada atitude ou afirmação (...)” (p. 108). Neste caso utilizamos a escala: insuficiente, regular, suficiente, bom e muito bom.

As razões que nos levaram à escolha deste instrumento são, de acordo com (Bravo, 1991, p. 33):

- Permitir reduzir tempo na obtenção dos dados;
- A confidencialidade/anonimato das respostas (o que predispõem os inquiridos a estarem mais à vontade para emitirem a sua opinião durante o preenchimento do mesmo);
- A possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo.

No entanto, esta técnica apresenta algumas desvantagens pelo facto de ser realizada de forma indirecta, na ausência do investigador no momento da recolha de dados. Assim, de acordo com Ghiglione e Matalon (1997, p. 10), não possibilita o pedido de esclarecimentos por parte do investigador sobre assuntos que necessitavam de uma aclaração e, por outro lado, não permite ao inquirido solicitar ser esclarecido sobre as questões. Como tal, para que os

dados recolhidos através do inquérito por questionário sejam merecedores de confiança deve ocorrer:

- Rigor na escolha da amostra, enunciação clara e inequívoca das perguntas;
- Correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do inquirido;
- Atmosfera de confiança no momento de administração do questionário.

No nosso estudo, o objetivo fundamental da realização deste inquérito por questionário prende-se com a obtenção de dados mais sistematizados e particularizados, possibilitando o acesso a um maior número de indivíduos.

Neste estudo foram realizados doze inquéritos por questionário, com questões semiabertas e administrados de forma direta aos professores principiantes. Este inquérito por questionário é composto por seis questões, onde procurámos saber:

- i. O tempo de serviço;
- ii. Situação profissional atual;
- iii. Quais as dificuldades que sentiu no início da sua carreira (escolhendo duas opções e justificando);
- iv. De entre as dificuldades sentidas, quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o professor principiante a superá-las (selecionando três hipóteses e justificando);
- v. Caracterizar o seu primeiro ano de carreira docente (numa escala de insuficiente, regular, suficiente, bom, muito bom e justificando);
- vi. Qual o papel do supervisor pedagógico no desenvolvimento da motivação do professor para o tornar um melhor profissional (selecionando três hipóteses e justificando).

Para garantir o anonimato dos inquiridos, foi atribuído um número de código a cada professor, I₁, I₂, até I₁₂, de acordo com a ordem de realização dos mesmos.

Antes de aplicarmos os inquéritos por questionário, foi realizado um pré-teste a duas educadoras de infância, da instituição educativa, de forma a validá-lo antes de os entregar aos professores principiantes. O pré-teste permitiu averiguar se as questões eram compreendidas e acessíveis aos inquiridos.

4.4 Tratamento dos Dados Recolhidos

Neste estudo procurámos recolher os dados através de métodos qualitativos, por via das seguintes técnicas: a entrevista (semiestruturada), o inquérito (por questionário) e a observação que seguidamente são aclarados e justificados. Após a recolha dos mesmos, proceder-se-á ao seu tratamento, de forma a possibilitar identificar ideias e conceitos comuns.

Posteriormente à recolha dos dados através dos diversos instrumentos, recorreremos a técnicas específicas para efetuar o tratamento e análise dos dados obtidos.

Segundo, Bardin (2008), “tratar o material é codificá-lo”. Como tal:

A codificação corresponde a uma transformação (...) dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão; susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (...). (p. 129)

Seguindo esta linha de pensamento, todos os dados foram codificados e organizados em grelhas, quadros e gráficos, que nos permitiram fazer uma leitura sucinta, rápida e esclarecedora desses mesmos dados.

A triangulação dos dados é utilizada para aumentar a validade e a fidedignidade da investigação.

Como tal, o investigador deve recorrer a mais do que uma estratégia de recolha de dados, para aumentar a credibilidade do estudo.

Nesta linha de pensamento, Yin (2005, p. 126) salienta que a adoção de três ou mais formas de recolha de dados é uma das maneiras de tornar o estudo mais fiável.

Nesta perspectiva, o processo de produção de conhecimento dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados.

Inerente a este argumento está a ideia de Ludke e André (1986, p. 13) em que “no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais directos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve”.

Na nossa investigação, a triangulação dos dados foi concretizada através da utilização de vários métodos que implicaram técnicas diferenciadas, como a observação, a entrevista e o inquérito por questionário, concorrendo de forma convergente com evidências para este estudo. Posteriormente, os dados foram cruzados com os conceitos aclarados na Revisão da Literatura.

De acordo com os dados obtidos iremos passar à análise dos mesmos, confrontá-los, fazendo a triangulação dos mesmos.

Para Afonso (2005):

A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efectiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento destes dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação. (p. 111)

Para o tratamento de dados vamos usar a análise qualitativa, ou seja, iremos analisar os dados minuciosamente, após a definição das categorias.

Segundo Bogdan & Biklen (1994),

(...) a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

Assim, estes autores defendem, ainda, que esta análise abrange a recolha de dados, “(...) a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. (p. 205)

Seguindo esta linha de pensamento, os mesmos autores discorrem que, sendo a investigação qualitativa descritiva,

(...) os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. (...) Na busca de conhecimento, os investigadores qualitativos (...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (p. 48)

Os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo, designada por Bardin (2008, p. 44), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (p. 44)

Assim, para a procedermos à apresentação do tratamento de dados, foram elaborados quadros de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário e das entrevistas, bem como uma grelha de registos de dados (ações e comportamentos) através de observação. Esses quadros são formados por quatro colunas: na primeira coluna, constam as categorias; na segunda coluna, surgem as subcategorias; na terceira coluna, destacamos a apresentação/descrição dos dados, sistematizando a análise do seu conteúdo, criando desta forma as unidades de registo (UR); na quarta coluna, são apresentados os códigos específicos dos dados recolhidos e tratados, compostos por uma letra e um número, que corresponde à ordem sequencial da aplicação dos diferentes instrumentos. Deste modo, no quadro seguinte podemos observar a designação dos códigos que foram atribuídos aos dados recolhidos e tratados:

Quadro 5. *Designação dos Códigos Atribuídos aos Dados Recolhidos e Tratados*

Código	Designação
E ₁ , E ₂ , E ₃	Entrevistas
I ₁ , até I ₁₂	Inquéritos
O ₁ , O ₂	Observação

Como já referimos anteriormente, os entrevistados e inquiridos foram selecionados a partir dos protagonistas do estudo.

No quadro que se segue, apresentamos as categorias que emergiriam dos conceitos aclarados na Revisão da Literatura e que possibilitaram, posteriormente, a organização dos dados em subcategorias. Estes procedimentos de organização consentiram o tratamento e interpretação da informação empírica recolhida de forma mais minuciosa e em função dos objetivos da pesquisa.

Quadro 6. *Categorias e Subcategorias dos Dados Recolhidos*

Categoria	Subcategorias
Início da Carreira (choque com a realidade)/dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • disciplina • estratégias • transmitir conteúdos/metodologias ensino-aprendizagem

Quadro 6. *Categorias e Subcategorias dos Dados Recolhidos (continuação)*

Categoria	Subcategorias
Início da Carreira (choque com a realidade)/dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> • interação com pais • avaliar alunos • planificação das aulas • gestão da sala • preparação de atividades ou propostas de trabalho
Conceito de Supervisão (início da carreira)	<ul style="list-style-type: none"> • acompanhamento • apoiar/ajudar • orientar
Funções e Papéis do Supervisor (Estratégias que o Supervisor deve ter para ajudar o Professor Principiante a superar as dificuldades)	<ul style="list-style-type: none"> • ouvir/dialogar • acompanhar • colmatar dificuldades (esclarecer dúvidas) • gestão da aula • ajudar/orientar • ajudar a avaliar • supervisão clínica (observar, analisar, reunir e refletir (aulas) e dar <i>feedback</i>)
Relação entre Supervisor Pedagógico e Professor Principiante	<ul style="list-style-type: none"> • confiança • empatia • ajudar/orientar • diálogo • “servir de espelho”

A realização dos inquéritos por questionário, as entrevistas e a observação naturalista permitiu-nos obter dados que, posteriormente, foram classificados e organizados, procedendo-se à conceptualização de categorias com diferentes níveis de abrangência, surgindo na maioria dos casos subcategorias.

Capítulo V – Análise e Discussão de Resultados

Após a recolha de dados é necessário organizá-los e desenvolver categorias de codificação, uma vez que, à medida que vamos analisando os dados, há palavras ou frases que se repetem ou destacam, refletindo a maneira de pensar dos protagonistas do estudo. Deste modo, estas palavras ou frases são as categorias de codificação.

Assim, a análise de dados é apresentada através de gráficos e quadros que representam as repostas que os nossos participantes atribuíram às perguntas expressas nos nossos instrumentos metodológicos: o inquérito por questionário aos doze professores principiantes e as entrevistas realizadas a três deles. O critério que orientou a categorização dos dados foi o de agrupar por semelhança de conteúdo as respostas dadas por todos os participantes. Como tal, passaremos a apresentar os resultados obtidos dos instrumentos utilizados nesta investigação.

5.1 Caracterização do Alvo da Pesquisa

Com já referimos anteriormente, a análise deste estudo irá restringir-se a doze professores principiantes em início de carreira, formados na Escola Superior de Educação, que é propriedade da mesma associação à qual pertence a instituição já apresentada, e que lecionam na instituição onde os investigadores também exercem as funções de docentes.

Em seguida, expomos um quadro, onde pretendemos apresentar de forma resumida e detalhada a caracterização dos protagonistas do nosso estudo:

Quadro 7. *Caracterização dos Protagonistas do Estudo*

Género	Idade	Formação	Tempo de serviço
feminino	27	Licenciatura 1.º Ciclo EB	4 a 6 anos
feminino	27	Licenciatura 1.º Ciclo EB	4 a 6 anos
feminino	22	Licenciatura 1.º Ciclo EB e Educação de Infância	até 2 anos
feminino	27	Licenciatura 1.º Ciclo EB	2 a 4 anos
feminino	26	Licenciatura 1.º Ciclo EB	até 2 anos

Quadro 7. *Caracterização dos Protagonistas do Estudo (continuação)*

Género	Idade	Formação	Tempo de serviço
feminino	31	Licenciatura em Educação de Infância	4 a 6 anos
masculino	32	Licenciatura 1.º Ciclo EB e Mestrado em Supervisão Pedagógica	4 a 6 anos
feminino	27	Licenciatura 1.º Ciclo EB	2 a 4 anos
feminino	25	Licenciatura 1.º Ciclo EB	até 2 anos
feminino	32	Licenciatura em Educação de Infância	até 2 anos
feminino	26	Mestrado em Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico	até 2 anos
feminino	26	Mestrado em Educação do 1.º Ciclo do Ensino Básico	até 2 anos

De acordo com o quadro exposto, o grupo deste estudo é constituído maioritariamente por docentes do sexo feminino, existindo apenas um do sexo masculino. A idade destes professores principiantes varia entre os 22 e os 32 anos, sendo que três docentes têm 26 anos, outros três têm 27 anos, dois têm 32, um tem 22, outro tem 31, e outro tem 25 anos. A média de idades é, portanto, de 27 anos.

Relativamente à sua formação, 7 docentes são licenciados em 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo um destes também Mestre em Supervisão Pedagógica, 2 docentes são licenciados em Educação de Infância e 1 é licenciado em 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educação de Infância, 2 docentes possuem já o Mestrado (Bolonha) em Educação 1.º ciclo do Ensino Básico e, destes 12 protagonistas, 2 frequentam o Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Como podemos comprovar, os protagonistas do estudo possuem um grau de formação superior, tal como se pode verificar pela Figura 3 e dois destes docentes estão a frequentar o mestrado na especialidade de supervisão pedagógica.

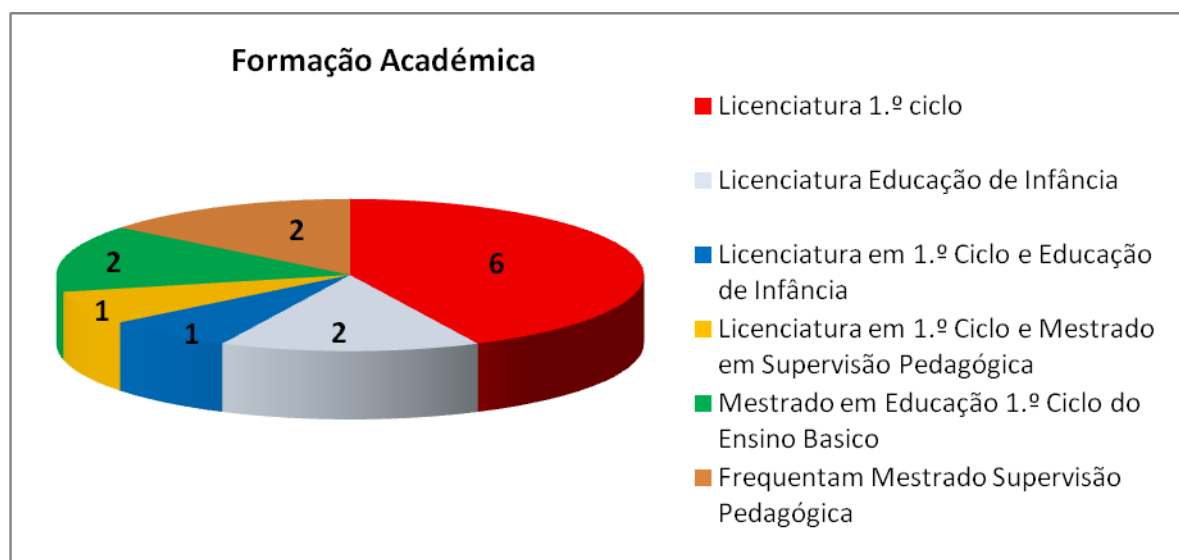


Figura 3. Formação Acadêmica dos protagonistas do estudo

No que diz respeito ao tempo de serviço, e conforme se pode verificar na Figura 4, seis inquiridos têm 2 anos de serviço que corresponde a uma percentagem de 50%, dois inquiridos têm entre 2 a 4 anos de serviço que corresponde a uma percentagem de 17% e quatro dos inquiridos têm entre 4 a 6 anos de serviço que corresponde a uma percentagem de 33%.

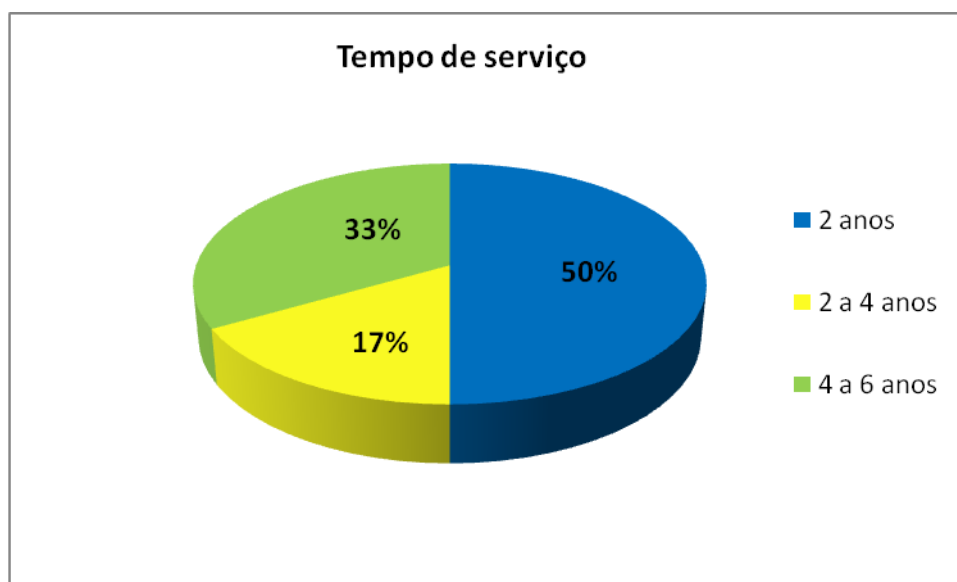


Figura 4. Tempo de serviço dos protagonistas do estudo

5.2 Caracterização do Campo de Estudo

Para Bogdan e Biklen (1994), o campo “trata-se dos locais onde sujeitos se entregam às suas tarefas quotidianas sendo este ambiente natural, por excelência, o objecto de estudo dos investigadores”. (p. 113)

Com base na leitura, interpretação e análise do Regulamento Interno e do Projeto Educativo, procedemos, em seguida, à caracterização do campo e alvo do nosso estudo de forma pormenorizada.

O estudo que nos propusemos realizar incidiu sobre uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS), localizada na área metropolitana de Lisboa, situada numa freguesia perto dos bairros de Campo de Ourique, Lapa e São Bento. Esta é uma zona habitacional, onde existem vários bancos, escolas e pequeno comércio.

A instituição faz parte de uma associação que se iniciou com escolas móveis, utilizando um método próprio de ensino em 1882.

A escola é um dos 53 centros educativos pertencentes à mesma associação e foi fundada em 1915, sendo a mais antiga de Lisboa.

A estrutura física é antiga e apresenta dois edifícios de arquitetura diferente. Um edifício foi construído em 1915 pelo arquiteto Raul Lino e, posteriormente, em 1975, foi construído um segundo edifício de arquitetura indiferenciada, que foi alvo de algumas reformas até finais de 2002.

A instituição é constituída por doze salas de aula, um salão, uma biblioteca, uma sala de informática, uma sala multiusos, um ginásio, uma sala de professores, uma secretaria, um gabinete de Direção, um gabinete médico, um refeitório, uma cozinha, três dispensas, uma arrecadação para material de ginástica, um vestiário, seis casas de banho para crianças, quatro casas de banho para adultos, uma casa de banho para deficientes e dois espaços exteriores de recreio.

A escola possui as valências de Pré-Escolar (3 aos 5 anos) e 1.º Ciclo (6 aos 9 anos). Estão matriculados na escola 362 alunos, sendo que 169 estão no Pré-Escolar e 193 no 1.º Ciclo. Em ambas as valências, as crianças são divididas por grupos etários, existindo duas salas para cada grupo.

O horário de funcionamento do Jardim-Escola é das 8 às 19 horas, começando as atividades letivas às 9 horas e terminando às 17 horas para o Pré-Escolar e às 17 horas e 15 minutos para o 1.º Ciclo.

Na instituição em estudo pertencem ao quadro profissional 19 docentes (8 educadores e 11 professores), para além de colaborarem 8 professores nas diferentes atividades extracurriculares.

A direção é composta por uma diretora com formação superior.

Dos 19 docentes licenciados, 5 educadoras possuem o grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, 7 professores são mestrandos em Ciências de Educação e 1 professora é doutoranda em Ciências de Educação.

Dos 19 docentes licenciados, 6 educadores são titulares de sala, assim como 8 professores, sendo que os restantes prestam serviço de apoio pedagógico e lecionam atividades curriculares não disciplinares

5.3 Categoria “Início da Carreira – Choque com o Real”

A análise de dados permite-nos afirmar que no início da carreira docente os protagonistas do estudo deparam-se com o impacto do “choque com o real” e com as dificuldades inerentes a esta fase e que caracteriza os primeiros anos de serviço.

Na quarta questão do inquérito por questionário, foi pedido aos inquiridos que escolhessem duas opções das dificuldades que sentiram com mais frequência, no início da sua carreira, de entre as dez hipóteses apresentadas: a) interação com os pais; b) avaliação dos alunos; c) planificação das aulas; d) preparação de atividades ou propostas de trabalho; e) manter a disciplina na sala de aula; f) transmissão de conteúdos aos alunos; g) relacionamento com os alunos; h) metodologias de ensino-aprendizagem e i) gestão da sala de aula.

Apresentamos, na página seguinte, o gráfico, na Figura 5, que representa as dificuldades sentidas pelos professores principiantes (inquiridos) no início da carreira.

Constatámos que a interação com os pais e a avaliação dos alunos é, sem dúvida, a dificuldade sentida com mais frequência pelos inquiridos, com um total de sete respostas cada.

Para cada uma das opções: domínio dos conteúdos programáticos, a gestão da sala de aula, a transmissão dos conteúdos aos alunos e a planificação das aulas, obtivemos uma resposta, sendo também estas dificuldades apontadas pelos inquiridos.

No entanto, foi possível averiguar que, manter a disciplina na sala de aula, a preparação de atividades ou propostas de trabalho, bem como as metodologias de ensino-aprendizagem

também foram algumas das dificuldades sentidas pelos inquiridos com duas respostas cada opção.

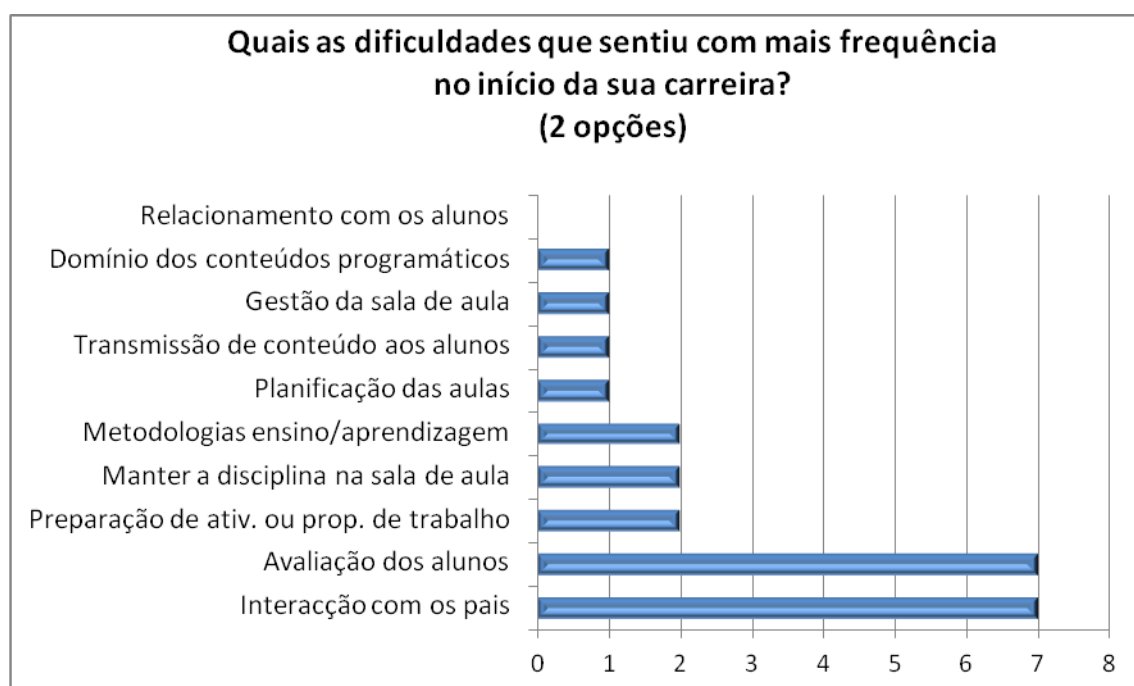


Figura 5. Resposta da questão n.º 4 do Inquérito por questionário

De referir que nenhum inquerido sentiu dificuldade no que respeita ao relacionamento com os alunos.

Ao categorizarmos as respostas abertas dos inquéritos por questionário (Anexo 8) e das entrevistas (Anexo 7), os inquiridos evidenciam as dificuldades sentidas no início da carreira como mostraremos em seguida.

Relativamente à interação com os pais, um dos inquiridos refere que “a interação com os Encarregados de Educação e a avaliação são elementos pouco trabalhados durante o período de formação” (UR070, I₉). Esta opinião é reforçada por I₁₂ que afirma que “no início da carreira e tendo em conta a formação inicial, os professores principiantes não estão preparados para lidar e interagir com os pais (...)” (UR073, I₁₂). Também os entrevistados E₁, E₂ e E₃ realçam esta dificuldade como uma das que mais sentiram no início da sua atividade docente. Assim, E₁ diz que:

A relação com os pais foi um dos maiores desafios. Eu nunca tinha pensado nisso, porque durante a formação inicial não matinha contacto com os pais, mas agora é que percebi que lidar com os pais é um dos maiores desafios (UR012, E₁).

Do mesmo modo, E₂ afirma que “quando comecei a trabalhar a dificuldade que eu senti foi com alguns pais, quando me viram a entrar acharam que era uma miúda (...)” (UR018, E₂), tal como para I₄, ao considerar que “a minha principal dificuldade foi o facto de os pais me verem como a novata” (UR061, I₄).

No que respeita à avaliação dos alunos, os inquiridos atribuem à formação inicial, formação insuficiente nesta área, o que leva a serem confrontados no início da carreira docente com esta dificuldade. Desta forma, um dos inquiridos declara que “uma vez que, durante a licenciatura e mestrado, não tivemos formação (ou a que tivemos foi muito vaga) na área da avaliação, senti dificuldades neste parâmetro” (UR058, I₁). Tal como I₇ ao dizer que “quanto à avaliação de alunos, sentia que não tinha tido, na licenciatura, formação suficiente acerca da mesma” (UR067, I₇). Na mesma ordem de ideias I₃ considera que “quanto à avaliação, prende-se com o facto de ser uma lacuna do curso” (UR059, I₃).

No que concerne à disciplina, e conseguir manter a mesma na sala de aula, I₅ releva que “No início da minha carreira a minha grande preocupação foi a disciplina dentro da sala de aula. Não fui firme desde o início e cedo os alunos perceberam que podiam ir até onde quisessem. Depois foi mais difícil impor-me enquanto professora” (UR064, I₅). Neste sentido, um entrevistado afirma que “(...) a disciplina foi algo difícil para mim gerir” (UR016, E₂) e também E₁ partilha da mesma opinião quando diz que “a maior dificuldade que senti no desenvolvimento das minhas práticas, no início da minha carreira, foi a relação com a indisciplina (...)” (UR020, E₁) e acrescenta ainda que as “(...) estratégias para gerir a sala de aula de aula e ter disciplina, aí tive mais dificuldades (...)” (UR021, E₁).

Quanto à transmissão dos conteúdos e/ou metodologias ensino-aprendizagem, um dos entrevistados declara:

Eu já sabia fazer 27 alunos olharem para mim, durante uma manhã (...) eu não sabia era o que era preciso fazer para fazer os 27 chegarem ao sítio onde eu queria, (...) fazer com que entendessem, memorizassem e tivessem bons resultados. O nosso objetivo é que eles aprendam (UR025, E₂).

Também E₃ se deparou com esta dificuldade de “tentar arranjar a melhor forma para explicar aos alunos a matéria que tinha que ser dada e o medo de a não transmitir da melhor maneira. (...) Eu tinha medo que eles não estivessem a perceber nada, do que estava a dizer e do que lhes queria transmitir” (UR022, E₃). Bem como alguns inquiridos: “Outra dificuldade foi a de conseguir arranjar as melhores estratégias para ensinar os meus alunos” (UR063, I₄); “Uma das maiores dificuldades que senti, foi no que concerne à escolha de metodologias adequadas,

pois tinha receio que estas não fossem de encontro aos objetivos de aprendizagem dos alunos” (UR066, I₇); “Uma das minhas dificuldades foi nas metodologias a aplicar para transmitir os conhecimentos aos alunos (...)” (UR068, I₈); “Nos primeiros tempos era complicado gerir a quantidade de conteúdos de modo a que ficassem bem consolidados por todos. Para mim é complicado gerir a aprendizagem e o apoio que cada criança necessita (...)” (UR071, I₁₀); “Dificuldade em organizar os conteúdos programáticos de forma a ensiná-los, transmitir os conhecimentos adequando os métodos mais eficazes, para que os alunos tenham curiosidade e prazer em aprender” (UR072, I₁₁).

5.4 Categoria “A Supervisão no Início da Carreira”

Após uma análise cuidada dos dados recolhidos constatámos que, tanto os entrevistados como os inquiridos, apresentam perspectivas diferentes em relação ao conceito de supervisão pedagógica e no que esta pode influenciar de modo favorável, (ou não), o desempenho profissional e pessoal, no início da carreira docente do professor principiante, no que respeita ao acompanhamento por parte do supervisor pedagógico, em sala de aula.

Neste sentido, E₁ diz que “influencia muito porque no primeiro ano de trabalho, o apoio que tive foi apenas de colegas, (...) há uma série de pormenores que nós não sabemos, eu só contei com as minhas colegas na altura e foi um bocadinho difícil” (UR029, E₁); para E₂ “influencia na forma que me corrige quando preciso ser corrigida e que me diz que “estás a fazer bem”, nas alturas que estou a fazer bem” (UR32, E₂). Na mesma ordem de ideias E₃ assevera que:

(...) um supervisor , alguém que nos vai supervisionar, dá-nos a ideia do que é que fizemos bem e do que é que fizemos menos bem, e (...) arranjar estratégias para fazer melhor (...) influencia de uma forma positiva visto que é sempre para nos fazer crescer e aprender (UR030, E₃).

Por outro lado, os protagonistas do estudo expressam claramente o acompanhamento, apoio, ajuda e orientação de forma a possibilitar a aprendizagem e a melhorar o desempenho do professor principiante. Sendo o supervisor como alguém que aponta novos caminhos, de modo a encontrar soluções, “(...) uma supervisão que sempre soube apontar construtivamente, os meus erros e deixando sempre a porta aberta para que eu, se precisasse de ajuda, podia-me ajudar a indicar novos caminhos ou arranjar soluções” (UR031, E₂).

No entanto, nem todos os nossos protagonistas se sentiram apoiados e acompanhados no início da sua atividade docente pelo supervisor pedagógico, tendo o par pedagógico algumas vezes assumido esse papel:

Quando comecei a trabalhar fui recebida pela pessoa que ia fazer a minha supervisão pedagógica (...) nessa altura eu estava completamente perdida, porque não fazia ideia do que seria suposto fazer. (...) quem de facto me apoiou foi o meu par pedagógico que me acompanhou e não quem me devia ter feito a supervisão (UR043, E₂).

Nesta linha de pensamento, I₂ afirma que “com muita pena minha a supervisão que me foi realizada foi nula de qualquer ângulo (...)” (UR086, I₂). Também I₆ se confrontou com a falta de apoio por parte do supervisor pedagógico, dizendo que “o acompanhamento do supervisor considero que foi insuficiente uma vez, que apenas assistiu a uma aula lecionada por mim na perspectiva de avaliação, não tendo tentado antes perceber se necessitava de alguma ajuda ou não (...)” (UR088, I₆).

I₇ é da mesma opinião, considerando:

A maior dificuldade com que me deparei foi a ausência do supervisor no meu trabalho. Nunca me senti apoiada, nem senti abertura para esclarecimento de dúvidas. Assim, tal facto, refletia-se na minha insegurança naquilo que concerne à preparação e planificação de aulas (UR089, I₇).

A entrada na carreira pode tornar-se difícil e dolorosa, como se de repente “caísse o mundo” sobre a cabeça do professor principiante, sentindo-se perdido, sem saber o que fazer ou a quem recorrer “(...) naqueles momentos em que eu me sentia um bocadinho mais perdida (...) senti falta de apoio do supervisor, nem que fosse só para desabafar, porque havia certos dias que chegava a casa e só me apetecia chorar (...)” (UR044, E₁).

E é o *feedback* que nos faz crescer e desenvolver profissionalmente. (...) Eu acho que termos alguém na nossa sala de aula, assistir a uma aula nossa e dizer-nos, sem nenhum preconceito, sem qualquer avaliação, sem nos querer prejudicar, e dizer-nos sinceramente “fizeste isto bem e fizeste isto mal”, “gostei do que fizeste assim, não gostei do que fizeste assim”, “experimenta fazer assim”, e isso é que é fundamental porque isso é que nos faz desenvolver (UR045, E₁).

Durante a observação (O₁) (Anexo 5) que realizámos, compreendemos que o supervisor pedagógico teve o cuidado de fazer o acompanhamento e após a observação da aula do

professor principiante, marcou uma reunião pós-observação (O₂) (Anexo 6), tendo dado tempo ao professor principiante para refletir. Nessa reunião, pudemos observar que o supervisor pedagógico apontou os pontos positivos e a melhorar da aula lecionada pelo professor principiante. O supervisor pedagógico mostrou-se ainda disponível, com espírito de abertura e diálogo, estabelecendo um clima de confiança para orientar o professor principiante e esclarecer possíveis dúvidas.

Na questão n.º 6 dos inquéritos por questionário, pedimos aos inquiridos para caracterizarem o seu primeiro ano da carreira docente, assinalando a sua resposta de acordo com a sua prática. As opções desta questão tiveram como base a escala de Lickert e utilizamos a escala: insuficiente, regular, suficiente, bom e muito bom.

No que respeita à informação que é fornecida pelos inquiridos relativamente ao primeiro ano de carreira, o gráfico da Figura 6 possibilita aferir que a opinião dos inquiridos é bastante divergente:

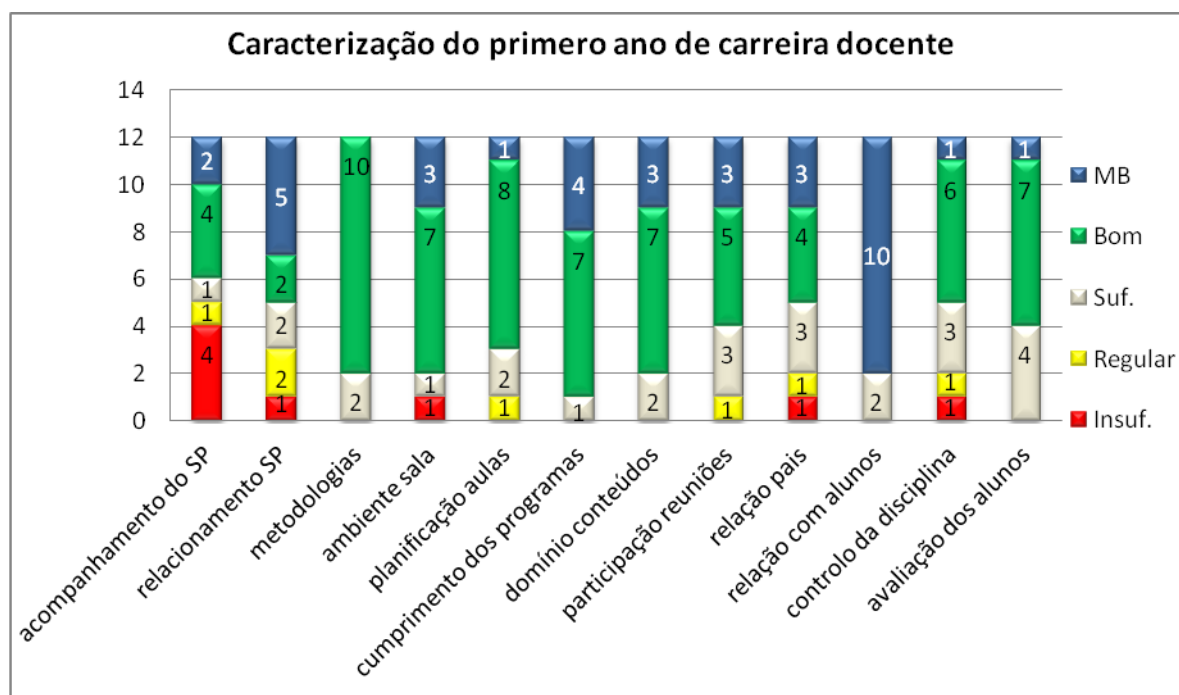


Figura 6. Resposta da questão n.º 6 do Inquérito por questionário

Pela leitura do gráfico anterior podemos perceber que, dos doze inquiridos, dez distinguem a sua relação com os alunos com “muito bom” e dois com “suficiente”; do mesmo modo que dez inquiridos destacam com “bom” as metodologias ensino-aprendizagem e dois com “suficiente”. Relativamente ao ambiente na sala de aula, verificamos que sete dos inquiridos apontam como sendo “bom”, três como sendo “muito bom”, um como “suficiente” e um

como “insuficiente”. No que concerne ao cumprimento dos programas letivos, sete inquiridos dizem que foi “bom”, quatro dizem que foi “muito bom” e um considera que foi “suficiente”. Quanto à avaliação dos alunos, sete inquiridos pensam que foi “bom”, um “muito bom” e quatro “suficiente”. No que respeita à preparação e planificação das aulas, oito inquiridos assinalam com “bom”, um com “muito bom”, dois com “suficiente” e um com “regular”. Para o domínio dos conteúdos programáticos, sete dos inquiridos caracterizaram o seu primeiro ano da carreira com “bom”, três com “muito bom” e dois com “suficiente”. Relativamente ao controlo da disciplina, seis inquiridos dizem que foi “bom”, um “muito bom”, três “suficiente”, um “regular” e um “insuficiente”. Para o relacionamento com os pais, quatro inquiridos apontam o primeiro ano como “bom”, três como “muito bom”, três como “suficiente”, um como “regular” e um como “insuficiente”. Quanto ao acompanhamento do supervisor, quatro dos inquiridos acham que foi “bom”, dois “muito bom”, quatro “insuficiente”, um “regular” e um “suficiente”. Para terminar, relativamente ao relacionamento com o supervisor, cinco inquiridos pensam que foi “muito bom”, para “regular”, “suficiente” e “bom” obtivemos duas respostas cada e um inquirido acha que foi “insuficiente”.

Os dados recolhidos da categorização das perguntas abertas dos inquiridos por questionário (Anexo 8), permitiram-nos elucidar melhor a caracterização do primeiro ano da carreira docente, bem como do papel e da importância da supervisão na construção da identidade e desenvolvimento profissional.

O apoio, a orientação e acompanhamento por parte do supervisor pedagógico foram os principais pontos apontados pelos inquiridos nesta questão, bem como as dificuldades sentidas com maior frequência: a avaliação dos alunos, a relação com os pais e a disciplina.

Nesse sentido, I₁ diz que:

No primeiro ano de carreira é importante que o professor sinta apoio por parte do supervisor pedagógico, uma vez que ainda está em fase de aprendizagem e adaptação em relação à realidade educativa (UR085, I₁).

I₁₁ pensa que “(...) foi importante o acompanhamento do supervisor e também a boa relação com o corpo docente que, sempre que necessário, também me auxiliou” (UR092, I₁₁).

Na mesma linha de pensamento, I₁₂ afirma que:

(...) foi difícil controlar a turma em termos de disciplina (...) sem qualquer apoio ou orientação do supervisor pedagógico da altura que se encontrava

em funções. Por essa razão, a adaptação ao programa letivo e a preparação e planificação das aulas foram difíceis e algo atribuladas (UR093, I12).

Também I₁₀ acrescenta que “a supervisão deveria ser regular o que não aconteceu comigo” (UR091, I₁₀).

No entanto, para I₉ “(...) os pontos mais sensíveis são o cumprimento do programa, a avaliação dos alunos, preparação e planificação e as metodologias a utilizar. Este facto deve-se à minha falta de experiência como docente” (UR090, I₉). Em contrapartida I₃ diz que “no meu primeiro ano de carreira docente senti mais dificuldades na relação com alguns pais, visto ser vista como uma miúda, e em manter a disciplina, uma vez que ainda era vista pelos alunos como a estagiária” (UR087, I₃).

5.5 Categoria “Funções e Papéis do Supervisor”

O supervisor pedagógico tem um papel importante, uma vez que a sua ação se reflete no desenvolvimento do professor principiante.

Como tal, esta função deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão ocorrendo.

Nesta linha de pensamento, I₃ considera que “Observar as aulas, analisar, reunir e refletir em conjunto e depois obter um *feedback*, é sem dúvida a atitude mais produtiva, no que toca a ajudar o professor principiante a ganhar experiência” (UR076, I₃). Também I₄ considera que o *feedback* ajuda o professor a evoluir:

É muito importante para um professor que está no início de carreira ter o apoio de um supervisor pedagógico para ajudá-lo a orientar-se. O *feedback* é o que nos ajuda a melhorar e a evoluir, logo é muito importante que este nos seja dado por alguém com mais experiência do que nós (UR078, I₄).

Relativamente às funções do supervisor pedagógico, os inquiridos referem que este deve ser alguém que apoia, acompanha e está disponível para colmatar dificuldades e esclarecer dúvidas.

Neste contexto, I₁ afirma que “é importante que um professor em início de profissão sinta um apoio por parte do supervisor pedagógico de forma a ajudá-lo a superar as dificuldades” (UR074, I₁). Tal como diz I₅, “o acompanhamento em sala de aula é importantíssimo, pois

ajuda-nos a refletir sobre o nosso próprio trabalho, indicando possíveis caminhos a seguir” (UR079, I₅). Da mesma opinião partilha E₁, dizendo que “(...) um supervisor deverá mostrar-nos todas as estradas possíveis para nós escolhermos aquela que é a mais correta para nós” (UR054, E₁).

Enquanto E₃ assevera que o supervisor pedagógico “deve acompanhar da melhor forma, ver o nosso trabalho, a ver se estamos a ter progressos, guiar-nos pelo melhor caminho, dizer-nos para não irmos por aqui (...)” (UR053, E₃), acrescentando ainda que “(...) é importante haver um supervisor que nos vá orientando (...) que nos vá dizendo o que está bem e o que está menos bem” (UR039, E₃).

Para E₂, o supervisor tem que estar disponível para ajudar “(...) tem que ser uma pessoa que eu sei, se bater à porta do gabinete a pedir ajuda, saber que de facto me vai tentar ajudar” (UR036, E₂).

O supervisor deve ainda ser um bom comunicador, observador e ouvinte. Só assim será possível estabelecer uma relação de confiança propícia a um bom processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido um dos entrevistados defende que:

Acho que é importante haver alguém da nossa confiança com quem possamos desabafar e que nos possa ajudar, não a dizer exatamente qual é o caminho que nós devemos tomar mas por caminhos é que podemos optar (UR037, E₁).

Esta ideia é reforçada por E₂:

(...) o meu supervisor nunca me vai dar as soluções garantidas e que funcionem na perfeição, mas será sem dúvida uma relação de confiança e de promoção da ajuda. Ou seja, eu tenho que sentir que há uma disponibilidade para me ajudarem também, quando sinto dificuldades (UR038, E₂).

Através destas perspectivas, sentimos a necessidade de horas de tutoria, tempo disponível por parte do supervisor, que podia ser semanal, para colmatar dificuldades e esclarecimento de dúvidas.

Assim, I₆ defende que:

As horas de tutoria semanal para esclarecimento de dúvidas revelam-se o mais importante, uma vez que nestas sessões podem ser levantadas questões, podendo o professor principiante ser acompanhado em todas as áreas (UR080, I₆).

No mesmo sentido, E₂ diz: “Eu acho que o acompanhamento do supervisor deverá ser por estar disponível pelo menos uma vez por semana se nós tivermos necessidade disso e ajudar-nos na gestão da sala de aula” (UR057, E₂). Também outro inquirido manifesta a mesma opinião, dizendo: “Na minha opinião, um professor principiante deveria ter uma supervisão regular, se possível semanal para assim conseguir esclarecer as suas dúvidas e elaborar um trabalho mais seguro e consciente” (UR082, I₁₀). Tal como I₁₁ que diz que “o supervisor pedagógico deve estar sempre a acompanhar, de perto, o desempenho do professor principiante, de modo, a ajudá-lo a ultrapassar as dificuldades com que se depara” (UR083, I₁₁). I₁₂ acrescenta que “uma vez que um professor em início de carreira deve ultrapassar dificuldades, é mais fácil ultrapassá-las em conjunto através de uma supervisão que ajude a esclarecer dúvidas e que dê conselhos (...)” (UR084, I₁₂).

Os entrevistados E₃ e E₁ defendem que o supervisor deve ser um bom ouvinte para poder ajudar o professor principiante:

(...) deve também saber ouvir-nos, tem que ser ouvinte e ouvir também o nosso lado” (UR050, E₃); “um ouvinte (...) ouvir-nos naquilo que precisamos de desabafar sem nos julgar, (...) uma pessoa que vai ouvir-nos para nos poder ajudar, para nos poder orientar (UR051, E₁).

O supervisor surge, ainda, como alguém com mais experiência, com mais conhecimento, sendo por isso capaz de orientar e ajudar da melhor forma.

Assim, I₇ diz que:

É essencial que o professor, no início de carreira, sinta que tem o apoio do supervisor e que pode contar com o seu conhecimento e a sua experiência. Muitas vezes senti dificuldade em realizar uma proposta de trabalho, articulando metodologias e aprendizagens, caso houvesse abertura, ou tempo específico para isso, teria com certeza recorrido ao apoio do supervisor (UR081, I₇).

Como E₁ e E₃, que expressam a mesma opinião, quando dizem que “(...) o supervisor deverá ser alguém com experiência nesta área para perceber também de que dificuldades é que estamos a falar” (UR048, E₁); “(...) o nosso supervisor, porque é uma pessoa mais experiente e já teve outras experiências, é capaz de nos saber orientar da melhor forma” (UR049, E₃).

Na quinta questão do inquérito por questionário foi pedido aos inquiridos que escolhessem, na sua opinião, três estratégias que o supervisor pedagógico (SP) deve ter para ajudar o professor principiante (PP) a superar as suas dificuldades, das cinco apresentadas: a) promover, semanalmente, horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas; b) acompanhar o professor principiante na sala de aula; c) ajudar o professor a organizar um portefólio com testes, propostas de trabalho, atividades, planos de aula, etc.; d) ajudar o professor a avaliar os alunos; e e) observar as aulas, analisar, reunir e refletir em conjunto com o professor após a observação das aulas, dar o *feedback*, de modo a alertar para os pontos fortes e a melhorar.

Apresentamos, de seguida, na Figura 7, o gráfico da recolha dos dados obtidos:

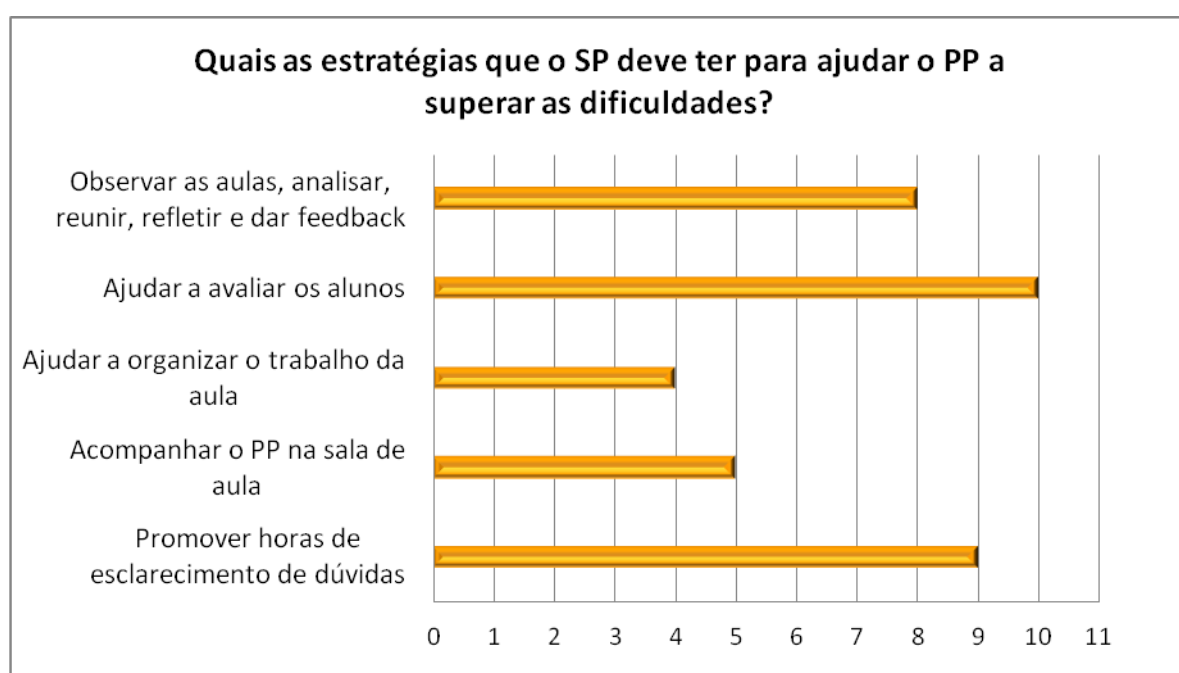


Figura 7. Resposta da questão n.º 5 do Inquérito por questionário

Constatámos que os inquiridos consideram que o supervisor pedagógico deverá, fundamentalmente, ajudar o professor principiante a avaliar os alunos, uma vez que obtivemos para este item um total de dez respostas. No entanto, também sentem que é importante promover, semanalmente, horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas, com nove respostas. Oito pessoas valorizam o facto de o supervisor observar as aulas, analisar, reunir e refletir em conjunto com o professor após a observação das aulas e dar um *feedback*, de modo a alertar para os pontos fortes e a melhorar. O acompanhamento do professor principiante na sala de aula obteve cinco respostas e o item ajudar a organizar um portefólio

com testes, propostas de trabalho, atividades e planos de aula (trabalho da aula) obteve quatro respostas.

5.6 Categoria “Relação entre o Supervisor Pedagógico e o Professor Principiante”

A interação que se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante no início da carreira docente influencia o desenvolvimento do professor.

Na questão n.º 7 dos inquéritos por questionário, foi pedido aos inquiridos que escolhessem três opções para o papel do supervisor pedagógico (SP) no desenvolvimento da motivação do professor principiante (PP) para o tornar um melhor profissional.

O gráfico, representado na Figura 8, mostra a opinião dos protagonistas do nosso estudo relativamente a esta questão, tendo em conta que a relação que se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante, bem como o papel que o primeiro desempenha no desenvolvimento da motivação do segundo, são fundamentais para que este último se torne um melhor profissional.

De um modo geral, os inquiridos consideram que essa relação deve ser de ajuda, empática e de diálogo, devendo estabelecer um clima de confiança e que o supervisor pedagógico deve “servir de espelho”:

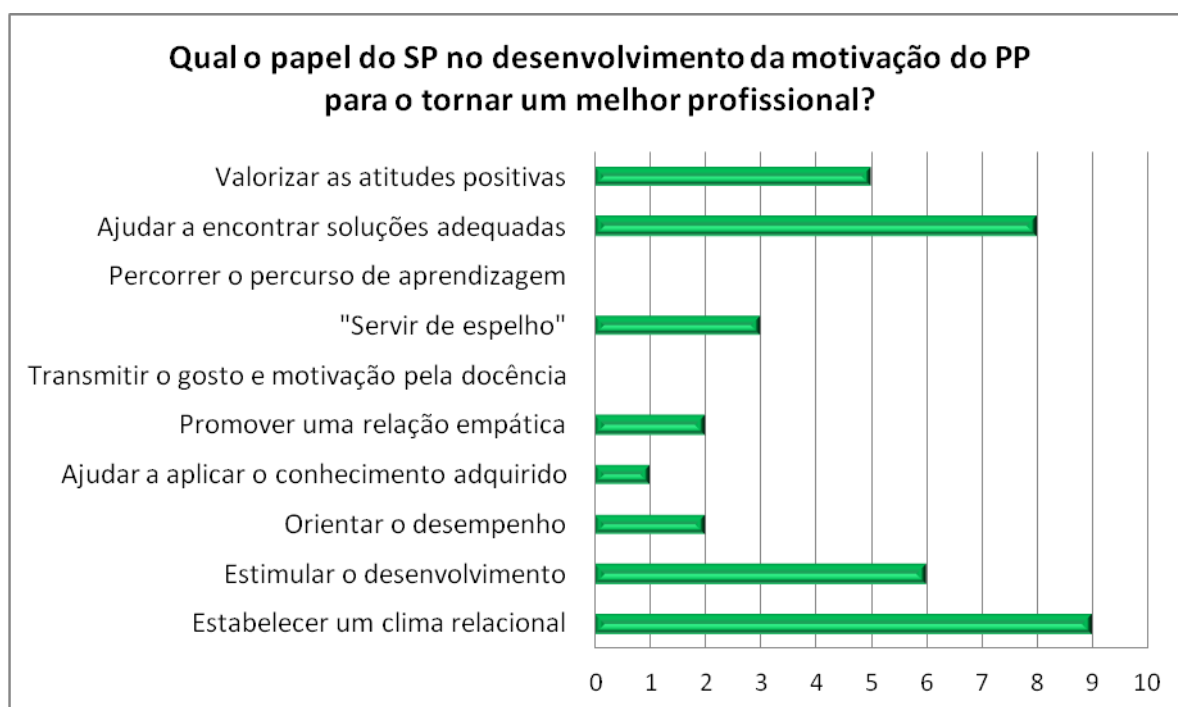


Figura 8. Resposta da questão n.º 7 do Inquérito por questionário

Assim, obtivemos nove respostas para a opção “Estabelecer um clima de diálogo, partilha, reflexão, para a formação e crescimento profissional do professor principiante”; obtivemos oito respostas para “Ajudar a encontrar as soluções adequadas para os problemas que surgem no processo ensino-aprendizagem, de modo a serem ultrapassados”; obtivemos seis respostas para “Estimular o desenvolvimento do professor principiante, num clima de confiança, e apoio, confrontando o professor com situações de desafio”; para a opção “Valorizar as atitudes positivas e ajudar a refletir nos pontos a melhorar, a fim de os ultrapassar”, auferimos cinco respostas; para a opção “Servir de espelho”, tivemos um total de três respostas; tanto a opção “Promover uma relação empática”, como a opção “Orientar o professor principiante em relação ao desempenho das suas tarefas e às suas possibilidades”, cada uma teve duas respostas; obtivemos uma resposta para a opção “Ajudar o professor principiante a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir”, no entanto não obtivemos qualquer resposta para as opções “Transmitir o gosto e motivação pela docência” e “Percorrer o percurso de aprendizagem interagindo com o professor principiante”.

A análise da categorização das respostas das questões abertas das entrevistas relativamente à relação do supervisor pedagógico e professor principiante, refere que deve ser de confiança porque “(...) tem que ser uma pessoa em quem eu confie (...)” (UR033, E₂). “Acho que deve ser, acima de tudo uma relação de confiança (...)” (UR034, E₃). Também E₁ partilha da mesma opinião, ao dizer que “acho que uma relação de confiança é essencial (...)” (UR035, E₁). O mesmo foi possível verificar na categorização das respostas abertas à questão n.º 7 do inquérito por questionário, como tal, alguns inquiridos partilham da mesma opinião quanto à importância de se estabelecer um clima de confiança entre o supervisor e o professor principiante, sendo “muito importante a existência de um clima de confiança e apoio” (UR097, I₅). “É necessário que o supervisor apoie o professor principiante num clima de confiança, de modo a que este possa contar-lhe, com sinceridade, as suas dúvidas, receios e dificuldades” (UR099, I₆). “O supervisor deve antes de mais, estabelecer um clima de confiança (...)” (UR102, I₁₂).

Ainda nos foi possível perceber, relativamente a esta categoria, que algumas pessoas valorizam uma relação empática: “Na minha opinião é fundamental ter uma relação empática com o supervisor para que todo o acompanhamento seja benéfico” (UR095, I₂); “Acho fundamental haver um clima de empatia entre o professor principiante e o supervisor pedagógico” (UR096, I₄).

Do mesmo modo, há quem saliente que “só num clima empático entre o professor principiante e o supervisor, é possível crescer enquanto profissional” (UR100, I₇). Os entrevistados E₃ e E₁ pensam de forma idêntica: “(...) acho que é preciso haver alguma empatia” (UR040, E₃); “(...) uma relação de confiança e talvez de empatia (UR041, E₁).

O diálogo também foi considerado importante pelos inquiridos nesta relação. Assim:

Parece-me importantíssimo que se estabeleça um clima de diálogo e reflexão, pois só assim o professor poderá desenvolver-se profissionalmente, ou seja, refletindo acerca da sua atuação na perspectiva de a melhorar (UR098, I₆).

I₁₂ afirma que é:

(...) através da troca de experiências, do diálogo, da reflexão sobre os assuntos debatidos, torna-se mais fácil (...) orientar o professor de forma a melhorar o desempenho das suas funções, de forma, a obter resultados que satisfaçam todos os intervenientes da comunidade escolar (UR103, I₁₂).

Também durante a observação que realizámos, se confirmou que a relação estabelecida entre o supervisor pedagógico e o professor principiante tem por base um clima de confiança, aberta ao diálogo, envolvente e estimulante, que potencia uma relação acolhedora, empática, propícia à aprendizagem, valorização dos pontos fortes, reflexão nos pontos a melhorar a fim de os ultrapassar, contribuindo desta forma para crescimento profissional do professor principiante. (O₂)

É de todo pertinente a opinião de I₁₁, salientando que “deve ser o supervisor a orientar e estimular o professor principiante, para o bom desempenho deste, uma vez que o supervisor já tem uma vasta experiência e uma visão mais madura desta área em questão. Assim sendo, o supervisor deve, acima de tudo, servir de espelho, dar o melhor exemplo a todos os níveis de si mesmo” (UR101, I₁₁).

Em suma, constatámos na análise e interpretação das quatro categorias que as principais dificuldades sentidas referidas pelos inquiridos são: avaliação dos alunos, manter a disciplina na sala de aula, interação com os pais, transmissão dos conteúdos aos alunos e metodologias de ensino-aprendizagem.

Os protagonistas do estudo consideram o acompanhamento, apoio, ajuda e orientação como meio para melhorar a aprendizagem e o desempenho do professor principiante.

No entanto, nem todos os inquiridos se sentiram apoiados ou acompanhados no início da carreira, tendo o par pedagógico assumido algumas vezes esse papel.

Relativamente às funções do supervisor pedagógico, os inquiridos referem que este deve observar as aulas, reunir e refletir em conjunto e depois dar *feedback*. Acrescentam ainda que o supervisor deve estar disponível para colmatar dificuldades e esclarecer dúvidas. Como tal, é preciso que seja um bom comunicador, observador e ouvinte, pois só assim será possível estabelecer uma relação de confiança, de empatia, de diálogo e propícia a um bom processo de ensino-aprendizagem. A relação saudável que se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante influencia o desenvolvimento profissional do professor no início da sua atividade docente.

Capítulo VI – Conclusões

6.1 Considerações Finais

Apercebemo-nos que vivemos e trabalhamos em organizações e é mediante a cooperação e a conjugação de esforços que é possível alcançar objetivos comuns.

Como tal, a organização só existe quando há pessoas capazes de comunicarem entre si e estão dispostas a cooperar, de modo a cumprirem um propósito comum, trabalhando eficazmente uns com os outros e sobrepondo-se, desta forma, às suas limitações individuais.

Dentro da organização, os indivíduos estabelecem interações sociais, sendo esta uma condição fundamental para a vida dentro da organização.

O modo como agem num determinado meio ambiente, tendo em conta aspetos de liderança, comunicação, relações interpessoais, motivações, atitudes e necessidades dos indivíduos, influencia a sua sobrevivência na organização.

Constatámos, ainda, que uma escola “que se pensa a si própria”, ao invés de ignorar os problemas, envolve todos os colaboradores nos processos de tomada de decisão, dissolvendo-os e reconhecendo a aprendizagem resultante deste processo.

O que forma a organização são as pessoas que nela atuam individualmente ou coletivamente, aprendendo continuamente em grupo, interagindo entre si e com o meio onde estão inseridas.

O conjunto de normas, valores e crenças é que designa o modo como as pessoas interagem dentro da organização e cooperam para estabelecer uma cultura e clima organizacional. Mas só um clima positivo facilita uma interação saudável entre os indivíduos, permitindo uma partilha de saberes, gerando aprendizagem e conhecimento.

Na organização aprendente deve existir uma visão sistémica, ou seja, é necessário ver o todo e não só as partes que o compõe. Uma vez que o todo é maior que a soma das partes e tem identidade própria, esta será projetada através da cooperação das relações das suas partes.

Metaforicamente designa-se “organização aprendente” relativamente à aprendizagem das organizações. No entanto, estas só aprendem quando as pessoas aprendem.

Contudo, o desenvolvimento e aprendizagem da escola não se limitam apenas à soma das partes, mas às constantes interações dos indivíduos que dela fazem parte.

Atualmente, nas organizações as pessoas treinam-se para aprender continuamente em conjunto, unindo esforços e estimulando a capacidade de criar os resultados que desejam.

Em suma, a organização distingue-se pela forma como as pessoas pensam e interagem entre si, com os mesmos objetivos, contribuindo não só para o seu crescimento individual, mas também para o de toda a organização.

No entanto, cada organização precisa de um líder capaz de motivar e influenciar os colaboradores de forma ética e positiva, cooperando com entusiasmo, alcançando os objetivos em equipa.

Como tal, consideramos importante acompanhar o professor principiante no trabalho que desenvolve e desempenha diariamente dentro da organização e, particularmente neste estudo, dentro da sala de aula.

Descrevemos a profissão como uma atividade económica especializada dentro da sociedade e exercida por um profissional, como meio de sustento. No entanto, analisamos a profissão docente dentro de um contexto mais específico, tendo em conta a sua especificidade.

Assim, entendemos a docência como uma profissão de desenvolvimento humano, centrada na relação interpessoal com pessoas, que modifica comportamentos, atitudes, hábitos e modos de vida entre outros.

Para escolher esta profissão, é fundamental que haja uma vocação pedagógica, sensibilidade, gosto e vontade de ensinar, bem como saber dar e receber, ter capacidade de amar, aceitação, tolerância, empatia, capacidade de resiliência e otimismo que leva ao reforço positivo.

Hoje em dia, ao professor exige-se competências como organização e gestão do espaço, das atividades, dos grupos, das características psicológicas dos alunos, saber científico, entre outras.

Atualmente, com uma sociedade em constante evolução, é necessário que o professor evolua, seja inovador e preencha certos requisitos, considerados como mais-valia para melhorar a qualidade de ensino e, consequentemente, os resultados dos alunos.

Em suma, um professor que dê respostas aos desafios que se adequam à sociedade atual e prepare a sociedade do futuro.

O professor deve, acima de tudo, privilegiar a reflexão aliada à forma como encara os problemas da prática profissional, estar aberto a novas hipóteses, resolvendo e descobrindo novos caminhos, traçando e obtendo soluções. Deve possuir uma formação e aprendizagem contínuas, de modo a progredir no seu desempenho e desenvolver a sua identidade profissional.

Sendo o desenvolvimento profissional visto como um processo, onde sozinho ou acompanhado, o professor vai adquirindo experiência, sabedoria, consciência e confiança profissional, ele aperfeiçoa-se, evoluindo e tornando-se mais competente ao longo de cada etapa da sua vida enquanto docente. Por outras palavras, é o desenvolvimento do “eu” profissional que vai progredindo ao longo da carreira docente. Contudo, a identidade profissional neste processo tem a finalidade de melhorar a profissão, permitindo aos professores crescer enquanto profissionais e como pessoas.

Assim, esta surge-nos como um conjunto de características próprias que definem cada ser e que o distinguem e diferenciam dos outros. Não é possível separar o “eu” pessoal do “eu” profissional. Como tal, a identidade é encarada como a construção da maneira de ser e de estar na profissão, que designa a maneira como cada qual se sente e diz professor. Ou seja, o modo como o professor ensina está intimamente ligado àquilo que é como pessoa.

A identidade profissional constrói-se ao longo da vida profissional, desde a altura da escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelas diversas instituições onde se exerce até chegar à reforma.

Para tal, a formação inicial desempenha um papel preponderante na formação do professor, uma vez que a pessoa tem um papel ativo e dinâmico na construção do seu próprio conhecimento e desenvolvimento. É na formação inicial que o professor aprende a articular a teoria e a prática, para se sentir à vontade e confiante enquanto leciona. Apesar de só com o tempo, a experiência e a prática diária é que fazem dele professor.

Contudo, no início da carreira docente, como em qualquer outra profissão, existem expectativas e angústias ligadas à sensação de receio e insegurança iniciais. Para o professor que inicia a sua carreira, o primeiro contacto com a escola e com a sua sala de aula, pode ser pavoroso e desgastante se não for apoiado e preparado de forma adequada.

Ao entrar no mundo profissional, o professor principiante inicia um novo ciclo da sua vida, que se designa por “carreira”. Este termo facilita a compreensão do percurso que uma dada pessoa exerce numa organização. No entanto, estas etapas não são vividas de igual modo pelos professores, uma vez que, para uns pode ser um percurso linear, e para outros pode manifestar vários momentos de avanços e recuos, exploração, estabilização e continuidades.

Neste trabalho aprofundámos a primeira fase da carreira, denominada por “choque com a realidade”, tendo em conta que é nesta altura que se depara com a atividade diária da sala de aula e com os seus alunos.

Esta etapa corresponde aos primeiros anos de serviço docente, também denominada por fase da sobrevivência, em que o professor se confronta com a realidade do quotidiano, vivida na sala de aula e na instituição onde exerce as suas funções de docente.

Por outro lado, esta também pode ser uma fase de descoberta, motivada pelo entusiasmo inicial, a experimentação e a exaltação por ter finalmente a sua sala, os seus alunos, de pertencer a um grupo profissional, bem como a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu, e poder gerir tempos, espaços, materiais didáticos e currículos.

No entanto, embora o professor principiante tenha adquirido conhecimentos teóricos e práticos, quando enfrenta a realidade escolar, normalmente não se sente preparado e depara-se com medos, angústias e insegurança. Assim, o professor sente-se muitas vezes perdido e sem saber a quem recorrer.

Como tal, nesta fase de transição de aluno estagiário para professor principiante, de adaptação à realidade educativa e de aprendizagem, o supervisor pedagógico terá um papel preponderante na ajuda e orientação do docente, de modo a que este possa melhorar na sua prática docente e no seu desempenho profissional, bem como pôr em prática os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

A supervisão pedagógica, deixou de ser considerada como inspeção e controlo e passou a ser vista como uma atividade cujo objetivo é o desenvolvimento e aprendizagem dos professores.

Deste modo, apercebemo-nos da importância da supervisão no processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor principiante, cujo objetivo é melhorar o ensino, sendo que o supervisor orienta, aconselha e avalia os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar as suas práticas.

A supervisão centra-se no acompanhamento do professor no processo formativo e o supervisor é um transmissor e facilitador das aprendizagens desenvolvidas.

Nesta linha de pensamento, a supervisão pode ser encarada como uma forma de ensinar e o supervisor deve orientar e ajudar, num processo formativo e contínuo, os professores em início de carreira a aperfeiçoar as suas práticas, refletindo sobre as situações que vão surgindo e suscitando cada vez mais a sua autonomia.

No entanto, tal só é possível se a organização e o supervisor proporcionarem um clima favorável ao desenvolvimento da aprendizagem do professor principiante, promovendo a sua autonomia, melhorando consequentemente as suas práticas de ensino e as aprendizagens dos alunos.

Assim, o sucesso dos resultados a atingir é motivado pela relação interpessoal entre o supervisor e o professor em formação, onde o primeiro tem a função de estabelecer um clima afectivo relacional, facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do segundo. Neste sentido, o supervisor é alguém com mais experiência que deve ter uma atitude colaborativa, responsável e de orientação.

Considerámos pertinente destacar o cenário reflexivo, por entendermos que na atividade quotidiana da docência é fundamental refletir sobre a ação e na ação, bem como o cenário clínico, uma vez que se enquadra no nosso estudo, tendo em conta que no processo da supervisão pedagógica é necessário criar um relacionamento interpessoal e profissional de cooperação e entreajuda, empatia e cumplicidade, entre o supervisor e o professor principiante, com vista a alcançar um objetivo comum. Ou seja, pretende-se um clima organizacional favorável à participação e mudança, sendo a formação uma necessidade de todos e não de um único indivíduo.

No início da carreira, quando o professor principiante tem o primeiro contacto com a realidade educativa e se depara com situações para as quais não está preparado, é necessário que o supervisor ajude o professor a fazer a transição de aluno estagiário para professor, interagindo num clima favorável de empatia, diálogo, partilha e reflexão. É nessa interação com o supervisor, com os alunos e nas interações que ocorrem em diversos contextos, que o professor aprende e se desenvolve quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

Em suma, a supervisão pedagógica é um processo cujo principal objetivo é o aperfeiçoamento e a eficácia do ensino, sendo que a maioria das definições referem como funções do supervisor: orientar; aconselhar e avaliar os professores na sala de aula, incentivando-os a aperfeiçoar as suas práticas.

Neste sentido, o supervisor tem de ser um bom comunicador, observador e ouvinte, com a função de ajudar o professor a fazer a observação, análise, interpretação e reflexão sobre o seu próprio ensino, de modo a encontrar as soluções para as dificuldades e problemas que vão ocorrendo e ser capaz de definir um novo plano de ação a seguir. Como tal, é preciso que sejam facultadas sugestões ao professor principiante, de modo a progredir na construção do saber, bem como no seu desenvolvimento e desempenho pessoal e profissional.

Ou seja, o sucesso dos resultados a atingir baseia-se na relação interpessoal que é estabelecida entre o supervisor e o professor principiante, devendo instituir-se um clima afectivo relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do professor principiante.

No início da carreira docente, o tipo de acompanhamento prestado pelo supervisor pedagógico ao professor principiante, no exercício diário das suas funções na sala de aula, irá influenciar e determinar que tipo de profissional será no futuro.

Como tal, ao fazer-se o acompanhamento e integração de forma adequada, perspectiva-se que os professores principiantes se envolvam tanto na dinâmica da sua sala de aula, como na instituição onde exercem as suas funções de docentes que, por conseguinte, contribui para um bom ambiente de trabalho, para um melhor desempenho e desenvolvimento da sua formação, logo melhores resultados dos alunos.

Cabe ao supervisor orientar e ajudar o professor principiante a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, bem como a encontrar estratégias e soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no primeiro contacto com a realidade educativa, durante o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, é imperioso que exista um clima organizacional propício e uma relação interpessoal saudável e uma boa comunicação entre todos os intervenientes.

Hoje em dia, o professor deixa de agir como um indivíduo isolado e assume-se como parte ativa do todo o colectivo, trabalhando em equipa e construindo o conhecimento profissional no diálogo com os outros, com o desígnio de alcançar objetivos comuns.

Deste modo, é nas organizações e mediante a cooperação e conjugação de esforços, que é possível alcançar tais objetivos, uma vez que a organização se distingue pela forma como as pessoas pensam e interagem entre si, com os mesmos objetivos, contribuindo não só para o seu crescimento individual, mas também para o de toda a organização.

É imprescindível a existência de um líder capaz de motivar e influenciar os colaboradores de forma ética e positiva, cooperando com entusiasmo, alcançado os mesmos objetivos em equipa.

Para isso, é necessário acompanhar o professor principiante no trabalho diário que desenvolve e desempenha dentro da organização e, em particular neste estudo, dentro da sala de aula.

Atualmente, a profissão é encarada como uma atividade económica especializada dentro da sociedade e exercida por um profissional, como meio de sustento.

No entanto, no caso da docência, e para escolher esta profissão, é fundamental que haja uma vocação pedagógica, sensibilidade, gosto e vontade de ensinar.

Com uma sociedade em constante evolução, é necessário também que o professor evolua, seja inovador e preencha certos requisitos, vistos como mais-valia para melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, os resultados dos alunos.

Assim, o professor deve, acima de tudo, privilegiar a reflexão aliada à forma como enfrenta os problemas da prática profissional, estar aberto a novas hipóteses, resolvendo e descobrindo novos caminhos, traçando e obtendo soluções. Bem como possuir formação e aprendizagem contínuas, de modo a progredir no seu desempenho e desenvolver a sua identidade profissional.

Contudo, no início da carreira docente, o primeiro contacto com a escola e com a sua sala de aula, pode ser pavoroso e desgastante, confrontando-se com a realidade, se não for apoiado e preparado da melhor forma.

É importante, portanto, supervisionar todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional do professor principiante, cujo objetivo é melhorar o ensino, onde o supervisor orienta, aconselha e o avalia, estimulando o aperfeiçoamento das suas práticas de ensino.

Isto só é possível se a organização e o supervisor proporcionarem um clima favorável para que tal aconteça, promovendo, deste modo, a sua autonomia, melhorando também as aprendizagens e resultados dos alunos.

Uma escola eficaz promove a estabilidade profissional, proporcionando um clima de segurança de continuidade.

O professor principiante tem um papel ativo e dinâmico na construção do seu conhecimento, desenvolvimento e identidade profissional.

A formação inicial deveria permitir ao profissional, em início de carreira, estar apto para lecionar e estar completamente à vontade na sua sala de aula. No entanto, sabemos que tal não acontece!

Concordamos com Garcia (1999, p. 27) ao afirmar que a formação inicial não produz “produtos acabados”, mas é a primeira fase de um longo percurso de desenvolvimento profissional.

Durante a formação inicial, o professor principiante aprende a articular a teoria e a prática. Mas, na realidade, só aprende a ser professor no quotidiano, vivenciando experiências e práticas, numa formação continua. Uma vez que só é possível aprender a fazer, fazendo.

O início da carreira docente constitui um período marcado por crises e pode ser definido como o período de descoberta e de sobrevivência, onde vão ser imprescindíveis o

conhecimento e a reflexão sobre as dificuldades e necessidades específicas destes primeiros cinco anos de docência.

Nesta fase da carreira, que muitos apelidam por “choque do real”, podemos assistir a um conflito entre os ideais e a realidade diária da sala de aula, a divisão do trabalho, a dificuldade em gerir e manter a disciplina e a transmissão de conteúdos aos alunos.

Para minimizar estas dificuldades, é indispensável que o professor receba o apoio adequado do supervisor pedagógico.

A supervisão é uma forma de ensinar, daí o papel fundamental do supervisor não só como transmissor de saberes, mas também como criador de desafios que incentivem e motivem o professor principiante e o leve a tornar-se melhor profissional.

O supervisor pedagógico deve estabelecer uma relação de empatia e confiança com o professor principiante e ajudá-lo a superar as dificuldades sentidas no início da carreira, de modo a melhorar o seu percurso pessoal e profissional.

Só trabalhando em equipa é possível alcançar o tão desejado sucesso.

Durante o processo de supervisão pedagógica, o supervisor é responsável pela orientação do processo ensino-aprendizagem e pelo desenvolvimento do professor principiante, para que este se desenvolva e, conseqüentemente, intervenha de modo adequado e eficaz na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (Alarcão e Tavares, 2003).

Assim, o supervisor exerce a sua função de ajudar o professor principiante a aprender e a promover um desenvolvimento pessoal e profissional adequado às exigências da docência. Deste modo, verificámos que o desenvolvimento deste processo é uma tarefa complexa onde facilmente podem surgir algumas adversidades.

Os principais problemas sentidos pelos professores principiantes, em início de carreira, foram inventariados por nós, depois de interpretarmos e analisarmos os dados recolhidos.

Como tal, podemos apurar na primeira categoria que as principais dificuldades sentidas pelos protagonistas do estudo no início da carreira são: manter a disciplina na sala de aula; interação (relacionamento) com os pais; avaliação dos alunos; preparação de atividades e propostas de trabalho; planificação das aulas; metodologias de ensino-aprendizagem; transmissão e consolidação dos conteúdos (alunos); gestão da sala de aula; e domínio dos conteúdos programáticos.

Como salienta Flores (2003), no início da docência os professores não se sentem preparados para enfrentar o “choque com a realidade” no quotidiano da sua sala de aula e recorrer à sua experiência enquanto estagiários para resolver as dificuldades com que se

deparam. Por isso, é fundamental nesta fase da carreira o acompanhamento do supervisor pedagógico, alguém com mais experiência que ajuda a colmatar e a ultrapassar estas dificuldades.

Para Formosinho (2002, p. 16) a supervisão deve ser um processo constante, onde o professor principiante (neste caso) recebe apoio, ajuda e orientação do supervisor pedagógico, alguém com mais experiência e formação especializada, que o irá acompanhar na sua aprendizagem profissional.

As dificuldades apontadas pelos entrevistados e inquiridos são enunciadas e enumeradas numa lista de necessidades prioritárias para docentes em início de carreira, por Gordon (2000, p. 9), onde referiu que estes docentes precisam de ajuda para, por exemplo: organizar a sala de aula; planificar, organizar e gerir o ensino bem como outras responsabilidades profissionais; avaliar os alunos e o progresso destes; usar métodos de ensino eficazes; comunicar com os pais; receber apoio emocional.

Na segunda categoria, constatámos que tanto o acompanhamento do supervisor pedagógico, como o facto de pôr ou não em prática o processo de supervisão, pode influenciar de modo favorável, (ou não), o desempenho profissional do professor principiante, no início da carreira docente.

Verificámos que os protagonistas do estudo consideram que o acompanhamento, ajuda e orientação são imprescindíveis para melhorar não só a sua aprendizagem e experiência, como também o seu desempenho profissional.

Como declara Estrela (1992, p. 53), no início da profissão docente há uma insegurança, não se sabe como agir, como fazer, ou a quem pedir ajuda. É como se o mundo caísse sobre a nossa cabeça, e deparamo-nos com uma realidade e responsabilidade para a qual não estamos preparados.

O principal objetivo da supervisão é o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. O que implica um longo percurso e um trabalho de colaboração entre supervisor e professor em formação (Oliveira (1992) in Almeida, 1996, p. 32).

Na observação que realizámos, pudemos verificar que o supervisor pedagógico, da instituição onde ocorreu a pesquisa, teve o cuidado de prestar o devido acompanhamento ao professor principiante após a observação da aula, também observada por nós. No final, foi marcada uma reunião pós-observação onde, no nosso entender, foi dado tempo ao professor principiante para refletir sobre a aula e o supervisor pôde organizar os dados da sua

observação. Na reunião pós-observação, o supervisor pedagógico apontou os aspetos positivos e refletiu em conjunto sobre os que deviam ser melhorados.

Neste sentido, também Goldhammer (1980) e Villas-Boas (1991), de certo modo defendem o que foi observado por nós durante a investigação, no modelo da supervisão clínica, uma vez que para os autores é preciso planificar; observar; dar tempo ao formando para refletir e ao supervisor para organizar os dados da observação; realizar um encontro pós-observação (onde o professor deverá analisar e compreender a forma como desempenhou a sua tarefa de ensinar e compreender como desempenhará no futuro próximo); e, por último, análise do ciclo de supervisão/mudança (significa a avaliação da ação da supervisão desenvolvida).

Os autores Alarcão e Tavares (2003, p. 35), quando descrevem o cenário reflexivo, dão particular importância à “reflexão na e sobre a ação” como modo de desenvolvimento do conhecimento pessoal, social e profissional. Contudo, Goldhammer (1969), citado pelos mesmos autores, refere que, no cenário clínico, uma das fases da supervisão clínica (encontro pós-observação) consiste na reflexão e avaliação do processo ensino-aprendizagem que foi preconizado, de forma a colmatar as dificuldades sentidas e a traçar um novo caminho que leve à identidade pessoal, social e profissional do professor principiante.

A supervisão clínica circunscreve-se a uma inter-relação entre o supervisor pedagógico e o professor principiante, baseando-se numa reunião de pré-observação, onde é importante definir o que se vai observar, como e quando. Esta observação é focada na sala de aula, seguida de uma reunião pós-observação para dar *feedback*, ou seja, a reflexão construtiva, analisando e planeando com o objetivo de melhorar o ensino e a aprendizagem e, finalmente, realizar a avaliação de comportamentos e desempenhos (Oliveira-Formosinho, 2002).

De modo a tentar perceber quais as dificuldades encontradas por um professor em início de carreira, caracterizámos alguns aspetos relativamente ao primeiro ano de docência, e depois de analisados estes aspetos iniciais tentámos perceber qual o grau de satisfação de cada inquirido relativamente ao início da sua atividade docente.

Averiguámos que, de uma amostra de doze inquiridos, dez classificam como “muito bom” a sua relação com os alunos, sendo, portanto, aqui, que os professores principiantes, segundo os protagonistas do nosso estudo, têm mais facilidade. Mais uma vez, as dificuldades apresentadas no início da carreira passam, maioritariamente, por: relacionamento com os pais; controlo da disciplina; avaliação dos alunos; e relacionamento com o supervisor pedagógico, bem como o seu acompanhamento.

Na terceira categoria, verificámos que as funções e papéis do supervisor expressas pelos protagonistas do estudo concentram-se numa orientação e acompanhamento, com vista a pôr em prática a supervisão clínica, como defendem os autores Goldhammer (1980) e Villas-Boas (1991). Ou seja, o supervisor deve ajudar o professor principiante a fazer a observação do seu próprio ensino, analisar, interpretar e, posteriormente, refletir sobre os dados recolhidos com o intuito de encontrar soluções para colmatar as dificuldades e solucionar os problemas que vão surgindo.

Assim, os protagonistas do estudo consideram que é fundamental o supervisor pedagógico observar as aulas, analisar, reunir e refletir em conjunto e depois dar *feedback*. Com a ajuda e orientação do supervisor, permitirá ao professor principiante evoluir e melhorar a sua aprendizagem. O supervisor é visto pelos inquiridos como “alguém que aponta caminhos a seguir”, que orienta e está disponível para ajudar a colmatar dificuldades e esclarecer dúvidas, um bom ouvinte, comunicador, com quem se estabelece uma relação de empatia e confiança propícia a um bom processo ensino-aprendizagem.

De acordo com o cenário da supervisão clínica, o supervisor tem a função de orientar, analisar e refletir o ensino e aprendizagem do professor principiante, apresentando uma atitude de interação contínua e de orientação e apoio às necessidades do docente. Assim, os componentes básicos da supervisão clínica consistem em planificar, observar, analisar, refletir e avaliar, uma vez que o seu principal objetivo é melhorar a prática do ensino, ajudando o professor principiante a ensinar (Alarcão, 1992).

A autora acrescenta, ainda, que o papel do supervisor consiste em perceber as dificuldades sentidas pelo professor principiante, escolher as estratégias formativas que melhor se adequam à sua personalidade bem como aos seus conhecimentos, e estabelecer com ele uma relação favorável à aprendizagem.

Como tal, os protagonistas do estudo sustentam que o supervisor pedagógico deve ser “alguém com mais experiência”, com mais conhecimento, sendo por isso capaz de os orientar da melhor forma.

Também Alarcão e Tavares (2003, p. 16) definem supervisão como um processo em que um professor, com mais experiência, orienta outro professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo as perspectivas dos inquiridos desta pesquisa, estes defendem que o supervisor deve ter tempo disponível (horas de tutoria) para colmatar dificuldades e esclarecimento de

dúvidas e que deverá acompanhar, de perto, o professor principiante no início da carreira, de modo a que este consiga ultrapassar as dificuldades com que se depara.

No ato da supervisão, Alarcão e Tavares (2003) defendem que é necessário definir e desenvolver um plano de ação, definir estratégias e procedimentos, analisar e colmatar as adversidades surgidas, para posteriormente refletir e avaliar a prática educativa.

As estratégias que os protagonistas distinguiram manifestamente quando os questionámos sobre quais as estratégias que o supervisor deve ter para ajudar o professor principiante a superar as dificuldades, foi-nos possível verificar que, no seu entender, o supervisor deve fundamentalmente ajudar o professor principiante a avaliar os alunos; promover horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas; observar as aulas, analisar, reunir e refletir em conjunto e dar *feedback*; acompanhar o professor principiante na sala de aula; e ajudar a organizar um portefólio com testes, propostas de trabalho, atividades e planos de aula.

Na quarta e última categoria, apurámos, segundo a opinião dos protagonistas do estudo, que a relação que se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante, bem como o papel que o primeiro desempenha no desenvolvimento da motivação do segundo, são fundamentais para que este se torne um melhor profissional.

Como tal, os inquiridos pensam que esta relação deve ser de ajuda, empática, diálogo, num clima de confiança, apoio, partilha e reflexão e que o supervisor pedagógico deve “servir de espelho”. O supervisor deve ainda ajudar a encontrar soluções adequadas para os problemas que surgem no processo de ensino-aprendizagem; deve valorizar as atitudes positivas e ajudar a refletir nos pontos a melhorar; orientar o professor principiante no desempenho das suas tarefas; e ajudá-lo a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir.

Como nos diz Chiavenato (1983, p. 20), os seres humanos interagem com outros seres semelhantes e ambas as partes envolvem-se mutuamente, uma influenciando a atitude que outra irá tomar, e vice-versa.

Também Formosinho (2002, p. 121) considera que a interação é fundamental na compreensão dos processos de aprendizagem, ou seja, as pessoas aprendem através de processos de interação umas com as outras.

Apresentadas as principais considerações finais deste estudo, importa referir que consideramos que os objetivos a que nos propusemos foram alcançados. Acreditamos que este estudo tenha contribuído para uma maior consciencialização da importância do acompanhamento do professor principiante em sala de aula e de como esse acompanhamento deve ser efetuado pelo supervisor pedagógico.

Passamos agora a responder às questões colocadas no início do nosso estudo:

- i) Que tipo de relação se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante?
- ii) Qual é o papel do supervisor pedagógico e a importância da supervisão pedagógica no acompanhamento do professor principiante?
- iii) Quais as estratégias que devem ser utilizadas por esse supervisor pedagógico?

Relativamente à primeira questão, a relação que se estabelece entre o supervisor pedagógico e o professor principiante, é essencial para um desenvolvimento pessoal e profissional favorável do docente que inicia a sua atividade enquanto profissional do ensino.

Como tal, esta deve ser, como já vimos anteriormente, uma relação interpessoal que opte pelo espírito de abertura. Ao mesmo tempo, os inquiridos apontam o diálogo, a empatia e um clima de confiança mútua, como diretrizes para a relação que se estabelece entre o supervisor e professor principiante, bem como ajuda, partilha e reflexão.

Concordamos com Alarcão e Tavares (2003, p. 43), o supervisor não será alguém que dá receitas de como fazer, mas aquele que, segundo os nossos protagonistas, “aponta caminhos”, ajuda a encontrar estratégias adequadas para as situações do quotidiano e soluções para ultrapassar as dificuldades. Cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, de confiança, favorável ao desenvolvimento das possibilidades do professor, enquanto pessoa e profissional.

Nesta ordem de ideias, o supervisor deverá ser alguém que ajuda o professor a desenvolver-se quer a nível profissional, quer a nível pessoal, num clima relacional favorável à aprendizagem, de empatia, de diálogo, de partilha e de reflexão.

Em relação à segunda questão, como tivemos oportunidade de referir várias vezes ao longo do nosso relatório, a supervisão pedagógica é o processo cujo objetivo é o desenvolvimento e a aprendizagem do professor principiante. O supervisor pedagógico deve, acima de tudo, facilitar, gerir, acompanhar, ajudar, apoiar e orientar os professores principiantes nas suas aprendizagens e desenvolvimento.

Compete ao supervisor ajudá-lo a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir, bem como ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino-aprendizagem. Desta forma, é necessário que se estabeleça uma relação saudável entre o supervisor pedagógico e o professor principiante, e que exista uma boa comunicação entre eles.

O supervisor deve, por isso, valorizar as atitudes que considera positivas durante o decorrer do início da carreira e ajudar o professor principiante a refletir nos aspetos a melhorar, de modo a contribuir para um bom processo de supervisão.

O presente estudo evidenciou, neste universo de pesquisa, que o supervisor pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, os protagonistas do estudo assinalam tal contribuição utilizando expressões como ajuda, apoio e orientação, atribuindo ao supervisor pedagógico essa função, bem como importância à supervisão pedagógica no acompanhamento do professor principiante, no início da carreira docente.

Deste modo, compreendemos que os projetos de formação continuada, mediados pelos supervisores pedagógicos numa proposta de trabalho colaborativo com os professores principiantes, contribuem para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Relativamente à terceira e última questão, e segundo o que nos foi possível apurar dos dados recolhidos, o supervisor deve ajudar o professor principiante a superar as dificuldades e a avaliar os alunos; promover horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas; observar as aulas, analisar, reunir e refletir em conjunto e dar *feedback*; acompanhar o professor principiante na sala de aula; e ajudar a organizar um portefólio com testes, propostas de trabalho, atividades e planos de aula.

Como tal, delineamos um conjunto de estratégias e/ou procedimentos que devem ser utilizados por esse supervisor pedagógico, de modo a contribuir para um acompanhamento do professor principiante em sala de aula, no início da carreira docente.

6.2 Proposta de ação

Este trabalho de investigação tem como finalidade desenvolver uma proposta de ação a implementar, baseada no facto do professor principiante ter necessidade de acompanhamento no início da carreira.

Assim, após uma pesquisa teórica e através da análise de dados deste trabalho de investigação, pretendemos sugerir uma proposta de ação inspirada num modelo de supervisão, em contexto de trabalho/sala de aula, de modo a ajudar os professores a terem sucesso.

Depois de apuradas as principais dificuldades no início da carreira, propomos que o supervisor pedagógico oriente, ajude e acompanhe o professor principiante seguindo as estratégias e/ou procedimentos do modelo de supervisão que se segue. Deste modo, pensamos

ser possível ao professor principiante superar as dificuldades com que se depara no início da carreira docente. Esta é a nossa proposta:

Estratégias e/ou procedimentos delineados para acompanhar o professor principiante no início da carreira docente:

- ✓ Acompanhamento do professor principiante pelo supervisor pedagógico;
- ✓ Reunião de pré-observação;
- ✓ Observação das aulas;
- ✓ Análise e estratégia;
- ✓ Reunião pós observação;
- ✓ Pós análise;
- ✓ Gravação vídeo;
- ✓ Promover a reflexão;
- ✓ Avaliação como meio de evolução e mudança;
- ✓ Elaborar um diário como meio de reflexão;
- ✓ Compilar num dossiê do professor com os testes dos alunos, planos de aula, fichas de trabalho, etc.;
- ✓ Promover horas de tutoria para tirar possíveis dúvidas;
- ✓ Ajudar o professor a avaliar os alunos;
- ✓ Prestar apoio emocional, motivar para a docência;
- ✓ Estar disponível e aberto ao diálogo;
- ✓ Estabelecer um clima de confiança e empatia;
- ✓ Preparar o professor para a interação com os pais;
- ✓ Ajudar a preparar as reuniões de pais e estar presente nas mesmas.

É importante salvaguardar que estas estratégias e/ou procedimentos acima enunciados, a serem adotados pelo supervisor pedagógico, irão beneficiar o professor principiante a enfrentar mais facilmente o “choque com o real” e a ultrapassar as dificuldades, solucionando problemas.

No entanto, é fundamental que o desenvolvimento desta proposta seja um trabalho perspectivado de forma partilhada, convergindo para um objetivo comum, apelando às capacidades dos responsáveis pela sua execução e procurando sempre alcançar melhores

resultados ao nível das competências relacionais e comunicacionais e do desenvolvimento pessoal e profissional do professor principiante.

O supervisor responsável pela execução do modelo de supervisão pedagógica referida anteriormente, assume um papel de comunicador, de facilitador, de motivador, que acompanha e resolve as dificuldades que vão surgindo, assegurando um conjunto de condições que torna possível a implementação da proposta. Deve, ainda, torná-lo num modelo flexível, permitindo a articulação entre as etapas ou até suprimindo-as e, quem sabe, adicionando outras, nunca esquecendo as reais necessidades do professor principiante, tendo como única preocupação satisfazê-las.

6.3 Limitações do Estudo

Uma das grandes limitações do nosso trabalho prende-se com o facto de termos uma amostra reduzida, embora o cerne da metodologia qualitativa não seja a apresentação de resultados, mas sim a compreensão dos fenómenos sociais em causa.

O estudo foi realizado apenas com professores principiantes, docentes na instituição onde a investigação decorreu, e onde lecionamos, não podendo ser generalizada a outras instituições existentes e, como tal, as conclusões não poderão ser difundidas a outras populações, tratando-se por isso de um estudo exploratório.

Optámos por uma investigação qualitativa, uma vez que não pretendemos realizar qualquer tipo de teoria, mas sim tornarmo-nos mais auto-conscientes da nossa prática enquanto supervisores, levando-nos a melhorá-la (Bogdan e Biklen, 1994, p. 291). No entanto, uma das limitações deste tipo de investigação, é poder ser posta em causa a objetividade da diferente perceção que cada indivíduo tem da realidade. O investigador, ao envolver-se ativamente na causa da investigação, pode levar a que o sujeito se aperceba quais os comportamentos que o investigador espera dele e utilizar estratégias que conduzam a essas condutas, daí apontarmos esta fragilidade.

A falta de experiência para a elaboração de trabalhos desta natureza, tendo em conta que é o nosso primeiro trabalho de investigação, associado à falta de tempo para pesquisar e à dificuldade em conciliar a vida familiar com a vida profissional e de aprendizagem, também contribuíram para as limitações deste estudo.

O escasso tempo disponível não nos permite a validação prática através da implantação da proposta de ação no campo e no alvo da investigação.

No entanto, “é investigando que todos nós aprendemos a fazê-lo” (Bell, 1997, p. 14).

6.4 Novas pistas/desafios

Tendo em conta a especificidade deste estudo, seria interessante para estudos futuros analisar outros casos e realidades de outras instituições.

A grandeza do fenómeno em estudo não permite esgotar todas as possibilidades do tema. Como tal, consideramos pertinente indicar algumas pistas/desafios que podem encorajar futuros trabalhos e projetos de investigação:

- Implementação da proposta de ação como forma de acompanhamento do professor principiante;
- Perceber em que medida este instrumento pode melhorar, de facto, o desempenho do professor principiante;
- Perceber junto do supervisor pedagógico se este instrumento constitui uma mais-valia para o desenvolvimento do seu trabalho enquanto supervisor;
- Fazer um estudo comparativo entre as instituições que utilizam este instrumento e as que não utilizam.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N.** (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. 1ª Edição. Porto: Edições Asa.
- Alarcão, I.** (1982). Supervisão clínica: Um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. N.º XVI, pp. 151-168.
- Alarcão, I. e Tavares, J.** (1987). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I.** (1991). *Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores*. Aveiro: CIDINE. pp. 5-21
- Alarcão, I.** (1994) – Supervisão de professores e reforma educativa. In *IGE – Informação*. Ano 3, n.º 1, Maio – 1994
- Alarcão, I. , Freitas, C. V., Ponte, J. P. , Alarcão, J., & Tavares. M.J.F.** (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (documento de um grupo de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas). Texto policopiado.
- Alarcão, I.** (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem. In **Alarcão, I.** (Org.) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. pp. 11-23
- Alarcão, I. & Tavares, J.** (2003). *Supervisão da prática pedagógica - uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M.** (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago
- Almeida, J.** (1996). *Identidade relacional entre comunicação e supervisão*. Lisboa. Texto policopiado.

Alves, F.C. (2005). *Diário de MS9: Dilemas de uma professora principiante*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. Texto policopiado.

Azevedo, M. (2008) *Teses relatórios e trabalhos escolares: sugestões para estruturação escrita*. 6ª Edição. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identité professionnelles*. Paris: L'Harmattan.

Bogdan e Biklen (1994) . *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, 83-114.

Bravo, R. (1991). *Técnicas de Investigación Social* 7ª Edição. Barcelona: Editorial paraninfo.

Brito, C. (1994) *Gestão Escolar Participada: Na Escola Todos Somos Gestores*. Lisboa: Texto Editora.

Cancherini, A. (2010). A Socialização do professor iniciante: Um difícil começo in *II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência*. pp. 2-9.

Carrolo, C. (1997) Formação e identidade profissional dos professores. In Estrela M. T. (1997) (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 21-50

Cavaco, M.H. (1995) O Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In **Nóvoa, A.** (Org.) *Profissão Professor*. Lisboa: Porto Editora, pp. 55-77

Chiavenato, I. (1983). *Recursos Humanos*. 1ª Edição. São Paulo : Atlas.

Chiavenato, I. (1993). *Teoria geral da administração* 1.4ª edição. São Paulo: Makron Books.

Chiavenato, I. (1994). *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Books.

Chiavenato, I. (2005). *Gerenciando com as pessoas: transformando o executivo num excelente gestor de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier/Editora Campus.

Cortez, M. (1995) *Educar no feminino e masculino. Estudo sobre as representações sociais na opção do curso de educadores (as) de infância em dois estabelecimentos de ensino superior particular e cooperativo*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais – Universidade Técnica de Lisboa.

Cortez, M. (2005) *A Construção da Identidade masculina em profissões tradicionalmente femininas. (O caso da educação de infância)*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais – Universidade Técnica de Lisboa. Texto Policopiado.

Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. 1ª edição. Porto: Edições Asa.

Couto, C. (1998). *Professor: O Início da Prática Profissional*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Dicionário da Língua Portuguesa (2006). Porto: Porto Editora.

Dicionário de Sociologia (2002). Porto: Porto Editora

Dubar C., (1995) *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.

Elliott, J., Maclure, M., Sarland, C. (1991) *Teachers as Researchers in the Context of Award Bearing Courses and Research Degrees*, UK Economic & Social Research Council End of Award Report No R000235294

Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, M.T. (1992) *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora

Fernandes, J. (2003). *O Associativismo de pais. No limiar da virtualidade?* Lisboa: Ministério da Educação

Ferreira, J.M.C; et al. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lousã; Editora McGraw-Hill.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. 1ª Edição. Lisboa: Monitor

Flores, M. A. (2003). Dilemas e desafios na formação de professores. In Moraes, M.C. et. al. (Org.) *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora. Pp. 157- 227

Fonseca, M. J. L. (2006). *Supervisão em Ensinos Clínicos de Enfermagem. Perspectiva do Docente*. Coimbra: Formasau.

Formosinho, J. O. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Galveias, M. F. C. (2008) *Prática Pedagógica: cenário de formação profissional*. ESES Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém. N.º.8, pp. 6-7

Garcia, C. M. (1999 b) *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O Inquérito, Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gonçalves, J. A. M.(1992) A carreira das professoras do ensino primário. In Nóvoa, A. (1992) (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. pp. 141-169

Gordon, S. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. 1ª Edição. Porto: Edições Asa.

Holly, M. L. (1992) Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In **Nóvoa, A.** (1992) (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. pp. 79-110

Huberman, M. (1992) O Ciclo de vida profissional dos professores. In **Nóvoa, A.** (1992) (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. pp. 31-61.

Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Asa

Jesus, S.N. (2004). Cultura e clima organizacional. *Mais Valia*. N.º 17, de 12 de Novembro de 2004

Landsheere, G. (1986), *A Investigação Experimental em Pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação* 19 (2). Minho: Universidade do Minho. pp. 51-84

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão*, 1ª Edição. Porto: Edições Asa.

Lorenzo Delgado, Manuel (1985). Organización General de un Centro de EGB, in Oscar Sáenz. (Org.) *Organización Escolar*. Madrid: Ediciones Anaya, pp. 169-187.

Ludke e André (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária.

Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*, 1ª Edição. Penafiel: Editorial Novembro.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, N.º8, pp. 7-22.

Marques, A. T. (2007) *Factores de (In) Satisfação Docente na Escola de Hoje: Um Estudo Com Professores do 1º Ciclo*. Porto: Universidade Portucalense. Texto Policopiado

Maximiano, A.C.A. (2004). *Introdução à administração*. 6ª edição. São Paulo: Atlas.

Moita, M. C. (1992) Percursos de formação e de transformação. In **Nóvoa, A.** (1992) (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. pp. 79-110

Montiel, A.L. (2004). *Aprendendo a viver juntos. Fases e fases da comunicação interpessoal*. Lisboa: Livros Horizonte.

Moreira, M. A.; Vieira, F. e Marques, I. (1999a). Investigação-ação e formação inicial de professores. In **A. Moreira, I. Sá-Chaves, M.H. Araújo e Sá, M.A. Jesus, e R. Neves** (coord.), *Supervisão na formação – contributos inovadores*. Atas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 137-146 (CD-ROM)

Moreira, M. A.; Vieira, F.; Marques, I.; Paiva, M. e Branco, G. (2002). A investigação-ação como estratégia de formação reflexiva de professores estagiários: um projeto de supervisão na Universidade do Minho. In **C. Oliveira; J. Amaral e T. Sarmento** (orgs.), *Pedagogia em Campus: Contributos*. Braga: Universidade do Minho, pp. 71-76.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In **Nóvoa, A.** (1992) (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora. pp. 11-30.

Nóvoa, A. (org) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote

Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professor*, 2ª Edição, Porto: Porto Editora.

Perrenoud, Ph. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa : Dom Quixote.

Puig, M. S. et al. (2004). Métodos de investigación cualitativa. In **Alzina, R. B.** (Coor.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S, A. pp. 321-340

Quivy, R. e Champenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Universidade de Aveiro: Aveiro.

Santos Guerra, M.A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Asa.

Santos, H. (2000). *Dificuldades de Inserção Profissional dos Professores Em Início de carreira*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa

Senge, P. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.

Serrazina, L. (2002), *A Formação para o Ensino da Matemática na Educação pré-escolar e no 1.º ciclo de Ensino Básico*. Lisboa: Porto Editora

Shein, E. (1982) *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass

Shein, E.H. (1984) *Coming to a New Awareness of Organizational Culture*. Sloan Management Review Winter – Massachusetts Institute of Technology.

Silva, M. (1997) O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In **Estrela M. T.** (1997) (Org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora. pp. 54-80

Simões, M. (2008) *Início da Carreira Docente Desafios e Dificuldades*. Lisboa: Universidade Aberta. Texto Policopiado

Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores.* Venda Nova: Bertrand Editora

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.

Villas-Boas, M. A. (1991). A supervisão clínica na formação de professores. In *Atas do Congresso Ciências da Educação em Portugal. Situação Atual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 627-631.

Wood, D. e Borg, T. (2010). The Rocky Road: The journey from classroom teacher to teacher educator in *Studying Teacher Education*. Vol.6. N.º 1, pp. 17-28 .

Yin, R. K. (2005). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro

Decreto-Lei n.º 104/2008 de 24 de Julho

Decreto Regulamentar n.º 2/2008

Anexos

**ANEXO 1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE
DADOS**

Paula Toscano

Prof. J.E.

Lisboa, 11 de maio de 2011

Ao cuidado do Sr.

Presidente

Exmo.

Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados

Venho por este meio solicitar a autorização de V. Exa. para realizar a recolha de dados, no âmbito da elaboração de um estudo do trabalho final do mestrado em Ciências da Educação - Supervisão Pedagógica, o qual me encontro a frequentar, na Escola Superior de Educação João de Deus, cujo tema é **“Acompanhamento do professor principiante na sala de aula”**.

Dentro do âmbito da pesquisa para o tema que propus para futura dissertação, necessito caracterizar o campo alvo e a pesquisa.

Tendo em conta que, para além de ter de explicar e justificar o âmbito da pesquisa terei também que proceder a técnicas de recolha de dados: observações, inquéritos por questionário e entrevistas.

Solicito assim a autorização de V. Exa. para que possa caracterizar o campo e recolher dados sobre o mesmo. Todos os dados serão tratados de forma confidencial, não sendo mencionados nomes, nem mesmo o nome e localização do Jardim-Escola. Será apenas referido que o estudo incide sobre uma instituição escolar da Grande Lisboa.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me com os meus melhores cumprimentos, agradecendo desde já a sua amabilidade.

Paula Toscano

Aceite
2011.05.11

ANEXO 2 – GUIÃO DA ENTREVISTA

Tipo de entrevista: semiestruturada.

Tema da entrevista: A importância do acompanhamento do professor principiante, em sala de aula, pelo supervisor pedagógico.

Objetivo geral da entrevista: Conhecer de que modo esse acompanhamento influencia o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Entrevistado: Professor em início de carreira (até 5 anos de serviço).

Blocos	Categorias	Objetivos Específicos	Formulário de perguntas
Bloco A Legitimação da entrevista		<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada, informando-a sobre a intencionalidade, o contexto e os objetivos da investigação, garantindo-lhe o anonimato e a confidencialidade das informações	
Bloco B Percurso de formação académica e profissional	<ul style="list-style-type: none">• Formação inicial• Impacto da formação inicial na profissão docente• Necessidade de mais formação (especializada)	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a formação académica da entrevistada bem como o seu percurso de formação profissional.• Reconhecer o impacto que essa formação tem no desenvolvimento da qualidade da profissão docente.• Compreender a necessidade de formação especializada.	<ol style="list-style-type: none">1- Qual a sua área de formação?2- Quais as suas habilitações académicas?3- Como foi o seu percurso de formação?4- Há quantos anos exerce a profissão de docente?5- Tem alguma formação específica em outra área?6- Sentiu ou sente necessidade de ter formação especializada em alguma área específica?7- Considera que a formação especializada contribui para o desenvolvimento da qualidade do exercício da sua profissão?8- As expectativas e desafios que tinha inicialmente durante a sua formação mantêm-se agora que exerce a sua profissão?

<p>Bloco C</p> <p>Profissão de professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de professor • Competências do professor • Funções e papéis desempenhados 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer quais os papéis e funções do professor. • Estabelecer as competências necessárias do professor no processo de ensino-aprendizagem. • Compreender o que levou o entrevistado a escolher a profissão • Identificar as principais dificuldades sentidas no início da carreira docente • Descobrir se o entrevistado reflete sobre o seu desempenho profissional 	<ol style="list-style-type: none"> 1- Como define a profissão de professor? 2- Que competências julga serem necessárias, o professor possuir para promover o processo de ensino-aprendizagem? 3- Quais as razões que a levaram a escolher esta profissão? 4- Qual deverá ser a função do professor? 5- Qual deverá ser a atitude e o papel desempenhado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem? 6- Quais as dificuldades sentidas no desenvolvimento das suas práticas no início da sua carreira? 7- Quando ministra as suas aulas costuma refletir sobre o seu desempenho profissional?
<p>Bloco D</p> <p>Supervisão Pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de supervisão pedagógica • Funções e papéis do supervisor 	<ul style="list-style-type: none"> • Percecionar de que forma o processo de supervisão pedagógica influencia no seu desempenho enquanto docente • Perceber que tipo de acompanhamento é prestado ao professor principiante • Conhecer as funções, papeis desempenhados pelo supervisor • Compreender se a relação interpessoal entre o supervisor e o professor principiante é determinante para o seu desempenho enquanto profissional. 	<ol style="list-style-type: none"> 1- De que forma o processo de supervisão pedagógica influencia o seu desempenho pessoal e profissional? 2- Que tipo de relação deve ser estabelecida entre o professor principiante e o supervisor pedagógico? 3- Considera que essa relação é determinante para o seu desempenho enquanto profissional? 4- Teve algum tipo de acompanhamento no início da sua carreira docente? 5- Quais as funções e papeis que devem ser desempenhados pelo supervisor pedagógico? 6- Que tipo de acompanhamento deve prestar o supervisor pedagógico?

ANEXO 3 – PROTOCOLO DA ENTREVISTA

Protocolo da Entrevista

Vimos por este meio solicitar a colaboração de V.Exa. para a realização de uma entrevista no dia ____ do mês maio pelas _____ horas, no _____ e pedir a sua permissão para efetuar a gravação áudio da mesma. A duração prevista da entrevista será de aproximadamente trinta minutos, podendo no entanto, surgir alterações no decorrer e no desenvolvimento da mesma.

Esta entrevista insere-se no âmbito de uma investigação conducente à dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Supervisão Pedagógica, que estou a realizar e tem como objetivo desenvolver um estudo sobre o acompanhamento do professor principiante em sala de aula.

Assim a realização desta técnica de recolha de dados tem como objetivos:

- Obter dados para análise, com base nas unidades de análise Formação Académica e Profissional, Supervisão Pedagógica, Profissão de Professor.
- Compreender qual a concepção que o entrevistado tem relativamente aos conceitos Supervisão Pedagógica, Profissão de Professor, enquanto professor principiante.
- Perceber qual a função e papéis desempenhados pelo supervisor pedagógico;
- Reconhecer a importância da relação interpessoal que se estabelece entre o supervisor e o professor principiante;
- Constatar quais as dificuldades sentidas pelo professor principiante no processo de supervisão pedagógica e no seu acompanhamento no início da sua carreira.
- Conhecer quais os papéis e funções do supervisor pedagógico com vista a promover o processo de supervisão pedagógica e o acompanhamento do professor principiante no início da carreira.

Grata pela atenção dispensada,

Procedimentos para a realização da Entrevista

1. Iniciar a entrevista, informando o entrevistado sobre a temática apresentada, a intencionalidade do trabalho de investigação, bem como o contexto e o objetivo do mesmo. Motivar o entrevistado explicando que a sua colaboração é fundamental para o sucesso do trabalho;
2. Garantir ao entrevistado o anonimato e a confidencialidade das suas declarações. Solicitar a autorização para gravar a entrevista, o que facilitará a transcrição e tratamento das informações prestadas;
3. Proporcionar um ambiente acolhedor e estabelecer um diálogo comunicante de forma a obter respostas às questões que são colocadas ao entrevistado;
4. Agradecer a colaboração do entrevistado.

ANEXO 4 – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inquérito por questionário

A realização deste questionário insere-se no âmbito de uma investigação conducente à dissertação de Mestrado em Ciências de Educação - Supervisão Pedagógica.

Destina-se a professores que estejam em início de carreira e tem como objetivo desenvolver um estudo sobre “**Acompanhamento do professor principiante em sala de aula – gestão, estratégias e desafios**”.

Os resultados obtidos são confidenciais, sendo unicamente utilizados no âmbito deste trabalho de investigação.

Não existem respostas certas ou erradas. Interessa recolher opiniões concretas e sinceras, relativamente, a todas as questões.

Obrigada pela sua colaboração.

1. Identificação do Inquirido. *(Preencha de acordo com a sua situação)*

Idade _____

Curso _____

Instituição que frequentou _____

Ano de conclusão _____

2. Tempo de Serviço? *(Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso)*

☐ Até 2 anos

☐ 2 a 4 anos

☐ 4 a 6 anos

☐ 6 a 8 anos

3. Situação profissional atual. *(Assinale com X a opção que corresponde ao seu caso)*

☐ Substituição

☐ Contratado

☐ Quadro de Escola

☐ Apoio

4. Quais as dificuldades que sentiu, com mais frequência no início da sua carreira? *(escolha apenas duas opções, colocando uma cruz (X) na sua escolha)*

<input type="checkbox"/>	Interação com os pais
<input type="checkbox"/>	Avaliação dos alunos
<input type="checkbox"/>	Planificação das aulas
<input type="checkbox"/>	Preparação de atividades ou propostas de trabalho
<input type="checkbox"/>	Manter a disciplina na sala de aula
<input type="checkbox"/>	Domínio dos conteúdos programáticos

	Transmissão de conteúdos aos alunos
	Relacionamento com os alunos
	Metodologias ensino-aprendizagem
	Gestão da sala de aula
	Outras? Quais?

Justifique a sua resposta

5. De entre as dificuldades sentidas, quais as estratégias que considera que o supervisor pedagógico deve ter para ajudar o professor principiante a superá-las? (*Selecione 3, das abaixo mencionadas, assinalando com um X*)

	5.1 Promover, semanalmente, horas de tutoria para esclarecimento de dúvidas.
	5.2. Acompanhar o professor principiante na sala de aula.
	5.3. Ajudar o professor a organizar um portefólio com testes, propostas de trabalho, atividades, planos de aula, etc.
	5.4. Ajudar o professor a avaliar os alunos.
	5.5. Observar as aulas, analisar, reunir e refletir em conjunto com o professor após a observação das aulas e dar <i>feedback</i> , de modo a alertar para os pontos fortes e a melhorar.

Justifique a sua resposta

6. Como caracteriza o seu primeiro ano de carreira docente em relação às seguintes situações:
(Assinale com um X no espaço que corresponde à sua opinião, relativamente a cada uma das opções)

	Insuf.	Regular	Suf.	Bom	Muito Bom
1. Acompanhamento do supervisor					
2. Relacionamento com o supervisor					
3. Metodologias ensino-aprendizagem					
4. Ambiente na sala de aula					
5. Preparação e planificação das aulas					
6. Cumprimento dos programas letivos					
7. Domínio dos conteúdos programáticos					
8. Participação em reuniões de grupo/turma					
9. Relacionamento com os pais					
10. Relacionamento com os alunos					
11. Controlo da disciplina					
12. Avaliação dos alunos					

Justifique a sua resposta

7. Qual o papel do supervisor no desenvolvimento da motivação do professor para o tornar um melhor profissional? (Selecione 3, das abaixo mencionadas, assinalando com um X)

	Estabelecer um clima relacional de diálogo, partilha, reflexão, contributo para a formação e crescimento profissional do professor principiante.
	Estimular o desenvolvimento do professor principiante, num clima de confiança, e apoio, confrontando o professor com situações de desafio.
	Orientar o professor principiante em relação ao desempenho das suas tarefas e às suas possibilidades.
	Ajudar o professor principiante a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir.
	Promover uma relação empática.
	Transmitir o gosto e motivação pela docência.
	“Servir de espelho”.
	Percorrer o percurso de aprendizagem interagindo com o professor principiante.
	Ajudar a encontrar as soluções adequadas para os problemas que surgem no processo ensino-aprendizagem, de modo a serem ultrapassados.
	Valorizar as atitudes positivas e ajudar a refletir nos pontos a melhorar, a fim de os ultrapassar.

Justifique a sua resposta

Código do Inquérito: I

**ANEXO 5 – GRELHA DA OBSERVAÇÃO DA AULA DO
PROFESSOR PRINCIPIANTE (O₁)**

Situação: Acompanhamento do professor principiante, na sala de aula, por parte do supervisor pedagógico

Local da Observação: Sala de aula do centro educativo onde o professor principiante leciona

Data: 18/05/2011

Hora de início da Observação: 10h e 20m

Hora do Fim da Observação: 10h e 45m

Tempo de duração: 25 minutos

Legenda: SP - Supervisor Pedagógico / P - Professor / A - aluno

Intervenientes a observar: Supervisor pedagógico e professor principiante

Objetivo: Conhecer como se desenvolve o acompanhamento do professor principiante no início da carreira.

Hora	Local	Descrição	Intervenientes	Comportamentos		Observações/ Inferências
			Docentes	Verbais	Não Verbais	
10:20	Sala de aula	SP entra na sala. Dirige-se para a secretária da professora.	SP	Diz “Bom dia!” ao P e aos alunos.	Senta-se.	
			SP	Pergunta aos meninos o que estão a dar na aula.		
			A	Os alunos respondem em coro “pentaminós”.		
			SP	Perguntou quais eram os conteúdos que estavam a trabalhar.		
			P	Responde “áreas e perímetros equivalentes”. Diz que estão a construir retângulos usando três pentaminós.		

Hora	Local	Descrição	Intervenientes	Comportamentos		Observações/ Inferências
			Docentes	Verbais	Não Verbais	
10:25			SP		Coloca as mãos nos óculos e o lápis na boca.	Parece observar atentamente o dossiê.
			SP	Pede à professora um dossiê dos alunos e o de turma para observar quando for oportuno.		
			P	Pergunta se é o dos sumários ou o PCT.		
			SP	Diz que quer tudo, pois isso deve constar no dossiê de turma.		
			SP		Folheia um dossiê.	
			P	Responde que, como não cabe tudo no mesmo, separou os sumários num dossiê mais pequeno. Depois dá-lhe os dossiês.		
			P	Diz algo ao SP.	A1 vai ao quadro fazer a figura (retângulo).	

Hora	Local	Descrição	Intervenientes	Comportamentos		Observações/ Inferências
			Docentes	Verbais	Não Verbais	
			SP		Escreve com um lápis numa folha.	Parece tomar notas relativamente ao dossiê que observa.
			P, A1, A12	Pede ao A12 para ir ajudar o colega que está no quadro, uma vez que não consegue fazer a segunda figura.	Dá bostik ao aluno para colar os pentaminós.	
			P	Diz que A1 já não se lembra.	Ajuda o aluno a construir a figura	
			SP		Pega noutro dossiê, olha para o P, folheia o dossiê e vai olhando para o que se está a passar na sala. Escreve numa folha.	
			P A3, A5, A11, A20	Pergunta quantas unidades medem o comprimento e a largura das figuras que estão no quadro. Depois, chama à atenção de dois alunos que estavam a brincar com as peças.	Todos os outros alunos constroem as figuras no lugar.	

Hora	Local	Descrição	Intervenientes	Comportamentos		Observações/ Inferências
			Docentes	Verbais	Não Verbais	
10:30			SP			Parece que continua a tomar notas e mostra-se muito atenta ao que se está a passar no quadro.
			P	Chama o aluno A20 para calcular o comprimento da figura. Depois pergunta quantas unidades de comprimento tem a figura.		
			SP		Apoia braço na mesa e volta a chamar à atenção os alunos A11 e A5. Tira as peças ao aluno A3 que continuava a brincar com elas.	Atenta ao que se passa no quadro.
			P	Pergunta aos alunos se os perímetros são iguais ou diferentes. E se as áreas são iguais ou equivalentes.		

Hora	Local	Descrição	Intervenientes	Comportamentos		Observações/ Inferências
			Docentes	Verbais	Não Verbais	
10:35			A	Alunos respondem igual.		Parece atenta ao que P diz.
			SP		Abana o lápis e põe mão na boca. Depois coloca o lápis com bico na folha.	
			P	Pergunta qual é a área daquela figura tendo em conta que cada quadrado é uma unidade de área.	Faz uma figura irregular no quadro com os pentaminós.	Parece que querem responder à pergunta feita pelo professor.
			A8, A11 e A17		Os alunos, A8, A11 e A17 colocam o dedo no ar.	
			SP, A10	Pergunta algo (ao ouvido) ao aluno A10, que está sentado na mesa à sua frente.	Escreve numa folha. Continua a escrever. Mexe no cabelo.	
			A8	Diz que a área da figura é 15.		
			P	Diz que, por mais que troque as peças daquela figura, como o número de peças não muda, a área vai ser sempre a mesma.		

Hora	Local	Descrição	Intervenientes	Comportamentos		Observações/ Inferências
			Docentes	Verbais	Não Verbais	
10:40			SP			Parece atenta às crianças e ao que se passa na sala. Continua a tirar notas.
			P, A14	Pergunta ao aluno se não se quer chegar mais para a frente, para ver melhor.	A14 escreve na folha. P continua no quadro a fazer figuras com os pentaminós.	
			SP, A12	Conversa com o aluno.	SP lê uma folha impressa e sublinha algo.	
			P		Deixa figura incompleta. Vai ao pé do SP e mexe no computador.	
			A8	A8 pergunta ao P como conseguiu fazer a figura.		
			P, A1	Diz que vai mostrar o segredo. E pede a A1 para mostrar.	A1 mostra uma figura numa folha de papel com os pentaminós desenhados.	

Hora	Local	Descrição	Intervenientes	Comportamentos		Observações/ Inferências
			Docentes	Verbais	Não Verbais	
10:45			P, SP	<p>P ditou as peças para construir um retângulo e quando faltavam três peças disse aos alunos para descobrirem o resto.</p> <p>SP pergunta ao P se podem reunir às 16h para falarem sobre a aula.</p> <p>P responde afirmativamente.</p> <p>SP pergunta aos meninos se gostaram de trabalhar com este material.</p> <p>P diz que é preciso comprar mais, pois é insuficiente para todos os alunos.</p> <p>SP pede a caixa para ver a marca e onde se compra.</p> <p>SP diz obrigada e que não gostou do comportamento de alguns alunos. Despede-se dizendo que voltará em breve.</p>	<p>P sai de perto do SP.</p> <p>SP continua a ler a folha.</p>	<p>SP atende ao pedido do P.</p> <p>Comportamento dos alunos.</p>

ANEXO 6 – REUNIÃO PÓS OBSERVAÇÃO DA AULA (O₂)

Intervenientes: Supervisor Pedagógico (SP) e Professor Principiante (PP)

Data: 18/05/2011

16h15m

SP deu os parabéns ao P por ter dado este material, que é pouco utilizado pelos outros professores, estando na escola há tanto tempo.

SP chamou à atenção do P para o facto dos meninos que estavam sentados ao fundo da sala não estarem a fazer o pretendido, nem a acompanhar a aula.

16h20m.

SP disse ao P que, quando se pede aos alunos para fazer algo, é preciso perceber se estão a fazer o que pediu.

SP disse também que o P fala muito rápido.

P aceita e integra as críticas, admite que fala rápido e diz que devia ter circulado mais pela sala.

16h25m

SP reforçou a ideia que o P deve falar mais devagar para os alunos conseguirem acompanhar.

SP sugeriu ao P que, quando completou a figura, podia ter pedido a um aluno para o fazer.

SP disse ao P que alguns alunos ainda não perceberam bem a noção de equivalente e igual.

SP disse ao P que os sumários de Estudo do Meio não estavam em dia e que em ACND (Atividades Curriculares Não Disciplinares) os alunos tinham poucos trabalhos no dossiê e não constavam as atas das assembleias de turma.

SP deu os parabéns ao P e disse que ficou contente, porque estávamos a dia dezoito e já tinham dois trabalhos de expressão escrita.

SP finalizou a reunião dizendo que gostou de ver o dossiê, qualificando como sendo de boa qualidade, com estratégias diversificadas, bem organizado e com boa apresentação. Também as situações problemáticas eram diversificadas.

ANEXO 7 – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Necessidade de formação especializada	formação em supervisão	“(…) a formação é muito importante (…) e a prática também é...Acho que é a junção da duas, seguidas de uma boa reflexão é que fazem a diferença”. UR001	E ₁
	formação e prática para melhorar o desempenho profissional	“(…) a formação especializada serve sempre para melhorar o nosso desempenho profissional”. UR002	E ₁
		“(…) como temos estagiárias na sala, acho que é importante termos formação em supervisão para sabermos a melhor forma de orientarmos as nossas estagiárias e de as ajudar”. UR003	E ₃
		“(…) se não refletirmos naquilo que estamos a fazer, não progredimos e se não tivermos uma formação sólida, acabamos por estar a fazer as coisas apenas porque achamos que faz sentido e não temos nenhuma base científica para o fazer”. UR004	E ₂
Profissão de professor (competências)	ensinar	“A primeira ideia que vem à cabeça quando pensamos em ser professor é ensinar, é aquela pessoa que ensina (…)”. UR005	E ₁
		“Se perguntasse a um dos meus alunos, ele provavelmente diria que ser professor é ensinar os alunos, é ser amiga, é ajudar (…)”. UR006	E ₂
		“Ser professor é conseguir transmitir aos alunos conhecimentos, ajudá-los a ser melhores (…)”. UR008	E ₃
	ser o “modelo”	“Nós transmitimos vários valores e um dos que nós assumimos é o de modelo, nós somos um modelo para as crianças (…)”. UR007	E ₁
	desenvolver capacidades para o futuro	“(…) é alguém que aponta caminhos, alguém que mostra possibilidades e formas de lá chegar (…) alguém que irá munir os alunos de ferramentas essenciais ao seu futuro.” UR009	E ₂
		“(…) deve saber orientar os seus alunos, saber guiá-los, tentar transmitir alguns conhecimentos para fazer deles melhores pessoas no futuro. (...) Ao fim ao cabo, orientá-los e ajudá-los a crescer.” UR010	E ₃
	empatia	“(…) é preciso criar empatia com os alunos, saber transmitir os conhecimentos da melhor forma (…)”. UR013	E ₃
		“O primeiro de todos é a empatia, ser capaz de se colocar no lugar do outro”. UR014	E ₂
	ser reflexivo	“(…) terá que ser responsável, reflexivo, curioso, culto, corajoso, firme, proativo”. UR011	E ₂
		“(…) é preciso o professor autoavaliar-se, é preciso o professor perceber os sinais que as crianças nos dão de, se aquilo que estamos a fazer está a dar resultado ou não (...) porque nos permite melhorar o nosso trabalho”. UR015	E ₂

Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Profissão de professor (competências)	ser reflexivo	“O facto de estarmos sempre a corrigir as coisas deles diariamente, acaba por nos obrigar a refletir naquilo que nós fazemos (...) se calhar no ano a seguir, certamente que conseguimos arranjar maneira de o fazer melhor (...) sabemos perfeitamente que se não refletirmos e se não mudarmos alguma coisa, então não adianta de nada”. UR026	E ₂
		“Não digo que seja no final de cada dia, mas se calhar no final de uma semana (...) há dias que correm melhor e há dias que nos correm pior, e os que nos correm pior levam-nos a pensar no final do dia que não deveria ter feito assim ou deveria fazer isto assim (...). No final do ano tento fazer um apanhado geral do que é que foi o ano ou no final de cada período”. UR027	E ₃
		“Gosto de ir pensando no caminho para casa, em que a pessoa faz sozinha, e que vai ali a pensar nos pormenores do dia a dia”. UR028	E ₁
	comunicativo	“(…) ser capaz de comunicar com os outros porque é através da comunicação que nós conseguimos transmitir os conteúdos (...) também ouvimos o que eles tem para nos dizer porque eles também sabem coisas (...)”. UR023	E ₁
Conceito de supervisão (início da carreira)	influencia o desempenho profissional/ pessoal	“Influencia muito porque no primeiro ano de trabalho, o apoio que tive foi apenas de colegas (...) há uma série de pormenores que nós não sabemos, eu só contei com as minhas colegas na altura e foi um bocadinho difícil”. UR029	E ₁
		“(…) um supervisor , alguém que nos vai supervisionar, dá-nos a ideia do que é que fizemos bem e do que é que fizemos menos bem, e (...) arranjar estratégias para fazer melhor (...) influencia de uma forma positiva visto que é sempre para nos fazer crescer e aprender”. UR030	E ₃
		“Influencia na forma que me corrige quando preciso ser corrigida e que me diz que “estás a fazer bem”, nas alturas que estou a fazer bem”. UR32	E ₂
	ajudar	“(…) uma supervisão que sempre soube apontar construtivamente, os meus erros e deixando sempre a porta aberta para que eu, se precisasse de ajuda, podia-me ajudar a indicar novos caminhos ou arranjar soluções”. UR031	E ₂
	acompanha-mento	“(…) a minha supervisora ia regularmente à sala de aula ver os dossiês dos alunos e algumas aulas, aquilo que eu estivesse a lecionar naquele momento, ela via e depois no final falava sobre o que eu tinha que melhorar (...) não mencionava as coisas que eu tinha feito bem”. UR42	E ₃

Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Conceito de supervisão (início da carreira)	acompanha-mento	“Quando comecei a trabalhar fui recebida pela pessoa que ia fazer a minha supervisão pedagógica (...) nessa altura eu estava completamente perdida, porque não fazia ideia do que seria suposto fazer. (...) quem de facto me apoiou foi o meu par pedagógico que me acompanhou e não quem me devia ter feito a supervisão”. UR043	E ₂
		“(...) naqueles momentos em que eu me sentia um bocadinho mais perdida (...) senti falta de apoio do supervisor, nem que fosse só para desabafar, porque havia certos dias que chegava a casa e só me apetecia chorar (...)”. UR044	E ₁
		“E é o <i>feedback</i> que nos faz crescer e desenvolver profissionalmente. (...) Eu acho que termos alguém na nossa sala de aula, assistir a uma aula nossa e dizer-nos, sem nenhum preconceito, sem qualquer avaliação, sem nos querer prejudicar, e dizer-nos sinceramente “fizeste isto bem e fizeste isto mal”, “gostei do que fizeste assim, não gostei do que fizeste assim”, “experimenta fazer assim”, e isso é que é fundamental porque isso é que nos faz desenvolver”. UR045	E ₁
		“(...) parte do acompanhamento inicial, a parte de contextualizar a pessoa (...) no modo de trabalhar, isso foi feito pelo meu par pedagógico”. UR046	E ₂
Início da carreira (dificuldades sentidas)	relação com os pais	“A relação com os pais foi um dos maiores desafios. Eu nunca tinha pensado nisso, porque durante a formação inicial não matinha contato com os pais, mas agora é que percebi que lidar com os pais é um dos maiores desafios.” UR012	E ₁
		“Quando comecei a trabalhar a dificuldade que eu senti foi com alguns pais, quando me viram a entrar acharam que era uma miúda (...)” UR018	E ₃
		“A maior dificuldade que senti foi com os pais, foi sem dúvida os pais (...) agora vou entregar os meus filhos a esta miúda.” UR019	E ₁
	disciplina	“De conseguir gerir pessoas que não estavam dentro da minha sala de aula e com quem não partilhava o meu dia.” UR01	E ₂
		“(...) a disciplina foi algo difícil para mim gerir”. UR016	E ₂

Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Início da carreira (dificuldades sentidas)	disciplina	“A maior dificuldade que senti no desenvolvimento das minhas práticas, no início da minha carreira, foi a relação com a indisciplina (...)”. UR020	E ₁
		“(…) estratégias para gerir a sala de aula de aula e ter disciplina , ai tive mais dificuldades (...)”. UR021	E ₁
	transmissão de conteúdos	“Tentar arranjar a melhor forma para explicar aos alunos a matéria que tinha que ser dada e o medo de a não transmitir da melhor maneira. (...) Eu tinha medo que eles não estivessem a perceber nada, do que estava a dizer e do que lhes queria transmitir”. UR022	E ₃
		“Eu já sabia fazer 27 alunos olharem para mim, durante uma manhã (...) eu não sabia era o que era preciso fazer para fazer os 27 chegar ao sítio onde eu queria, (...) fazer com que entendessem, memorizassem e tivessem bons resultados. O nosso objetivo é que eles aprendam”. UR025	E ₂
	estratégias	“As crianças precisavam de se adaptar a mim, o pior é que também eu estava numa fase de adaptação. E portanto, foi difícil, pensar no dia a dia, nas estratégias (...)”.UR024	E ₁
Relação entre supervisor pedagógico e o professor principiante	confiança	“(…) tem que ser uma pessoa em quem eu confie (...)”. UR033	E ₂
		“Acho que deve ser, acima de tudo uma relação de confiança (...)”. UR034	E ₃
		“Eu acho que uma relação de confiança é essencial (...)”. UR035	E ₁
	empatia	“(…) acho que é preciso haver alguma empatia”. UR040	E ₃
		“(…) uma relação de confiança e talvez de empatia”. UR041	E ₁
Funções e papéis do supervisor	ajudar/orientar	“(…) tem que ser uma pessoa que eu sei, se bater à porta do gabinete a pedir ajuda, saber que de facto me vai tentar ajudar”. UR036	E ₂
		“Acho que é importante haver alguém da nossa confiança com quem possamos desabafar e que nos possa ajudar, não a dizer exatamente qual é o caminho que nós devemos tomar mas por caminhos é que podemos optar”. UR037	E ₁
		“(…) o meu supervisor nunca me vai dar as soluções garantidas e que funcionem na perfeição, mas será sem dúvida uma relação de confiança e de promoção da ajuda. Ou seja, eu tenho que sentir que há uma disponibilidade para me ajudarem também, quando sinto dificuldades”. UR038	E ₂

Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Funções e papéis do supervisor	ajudar/orientar	“(…) é importante haver um supervisor que nos vá orientando (…) que nos vá dizendo o que está bem e o que está menos bem”. UR039	E ₃
		“Então, um supervisor deve ser um orientador, deve saber orientar (…)”. UR047	E ₃
		“(…) O supervisor deverá ser alguém com experiência nesta área para perceber também de que dificuldades é que estamos a falar”. UR048	E ₁
	alguém com mais experiência	“(…) o nosso supervisor, porque é uma pessoa mais experiente e já teve outras experiências, é capaz de nos saber orientar da melhor forma”. UR049	E ₃
	ouvinte/dialogar	“(…) deve também saber ouvir-nos, tem que ser ouvinte e ouvir também o nosso lado”. UR050	E ₃
		“Um ouvinte (…) ouvir-nos naquilo que precisamos de desabafar sem nos julgar, (…) uma pessoa que vai ouvir-nos para nos poder ajudar, para nos poder orientar”. UR051	E ₁
	acompanhar na gestão da sala de aula	“(…) o supervisor devia estar mais presente junto dos professores para se certificar que as estratégias que nós estamos a aplicar fazem sentido ou não”. UR052	E ₂
		“Deve acompanhar da melhor forma, ver o nosso trabalho, a ver se estamos a ter progressos, guiar-nos pelo melhor caminho, dizer-nos para não irmos por aqui (…)”. UR053	E ₃
		“(…) um supervisor deverá mostrar-nos todas as estradas possíveis para nós escolhermos aquela que é a mais correta para nós”. UR054	E ₁
		“(…) o supervisor pedagógico deverá acompanhar-nos de acordo com as necessidades (…) assistir a aulas, produzir trabalho, por exemplo, como é que se faz uma grelha de avaliação de alunos (…) ajudar (…) produzir trabalho que nós temos que produzir nas nossas horas não letivas mas que nós não sabemos produzir”. UR055	E ₁
		“(…) ver um dossier do um aluno só não basta, porque não é um dossier que vai mostrar ao supervisor se a pessoa faz ou não faz um bom trabalho, (…) não é só ir assistir às aulas (...), mas acho que também devem falar connosco, isto é, chamar-nos à parte e perguntar como é que estão a correr as coisas, se está a correr tudo bem, se precisamos de alguma coisa (...) acompanhar-nos durante o ano todo”. UR056	E ₃

Quadro de categorização das respostas das entrevistas (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Funções e papéis do supervisor	acompanhar na gestão da sala de aula	“Eu acho que o acompanhamento do supervisor deverá estar disponível pelo menos uma vez por semana se nós tivermos necessidade disso e ajudar-nos na gestão da sala de aula”. UR057	E ₂

**ANEXO 8 – QUADRO DE CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS
ABERTAS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO**

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Início da Carreira/ choque com o real (dificuldades sentidas)	avaliação dos alunos	“Uma vez que, durante a licenciatura e mestrado, não tivemos formação (ou a que tivemos foi muito vaga) na área da avaliação, senti dificuldades neste parâmetro”. UR058	I ₁
		“Quanto à avaliação, prende-se com o facto de ser uma lacuna do curso”. UR059	I ₃
		“Quanto à avaliação de alunos, sentia que não tinha tido, na licenciatura, formação suficiente acerca da mesma”. UR067	I ₇
	interação com os pais	“A interação com os Encarregados de Educação e a avaliação são elementos pouco trabalhados durante o período de formação”. UR070	I ₉
		“No início da carreira e tendo em conta a formação inicial, os professores principiantes não estão preparados para lidar e interagir com os pais. (...)”. UR073	I ₁₂
		“Ao longo do curso, não existe forma de nos “exercitarmos” na relação com os pais e torna-se bastante complicado gerir algumas situações que ocorrem, com a agravante de na minha escola os pais descredibilizarem os professores em início de carreira”. UR060	I ₃
		“Também foi a minha relação com os pais outra das minhas dificuldades, pois a minha inexperiência foi para eles aproveitada”. UR065	I ₅
		“A minha principal dificuldade foi o facto de os pais me verem como a novata”. UR061	I ₄
	disciplina	“O ter estagiado no sítio para onde fui trabalhar fez com que os alunos me vissem como a “eterna estagiária”, não conseguindo manter a disciplina”. UR062	I ₄
		“No início da minha carreira a minha grande preocupação foi a disciplina dentro da sala de aula. Não fui firme desde o início e cedo os alunos perceberam que podiam ir até onde quisessem. Depois foi mais difícil impor-me enquanto professora”. UR064	I ₅
	transmissão/ domínio dos conteúdos metodologias ensino/apren- dizagem	“Outra dificuldade foi a de conseguir arranjar as melhores estratégias para ensinar os meus alunos”. UR063	I ₄
		“Uma das maiores dificuldades que senti, foi no que concerne à escolha de metodologias adequadas, pois tinha receio que estas não fossem de encontro aos objetivos de aprendizagem dos alunos”. UR066	I ₇
		“Uma das minhas dificuldades foi nas metodologias a aplicar para transmitir os conhecimentos aos alunos (...)”. UR068	I ₈

Quadro de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Início da Carreira/ choque com o real (dificuldades sentidas)	transmissão/ domínio dos conteúdos metodologias ensino/apren- dizagem	“Nos primeiros tempos era complicado gerir a quantidade de conteúdos de modo a que ficassem bem consolidados por todos. Para mim é complicado gerir a aprendizagem e o apoio que cada criança necessita (...)”. UR071	I ₁₀
		“Dificuldade em organizar os conteúdos programáticos de forma a ensiná-los, transmitir os conhecimentos adequando os métodos mais eficazes, para que os alunos tenham curiosidade e prazer em aprender”. UR072	I ₁₁
	preparação de atividades/ propostas de trabalho	“(…) e na preparação das atividades para os alunos, de maneira a melhor atingirem os objetivos e estarem adequadas”. UR069	I ₈
	planificação de aulas	(sem elementos)	
Funções e papéis do supervisor (estratégias para ajudar o professor principiante a superar as dificuldades)	gestão da sala		
	apoiar	“É importante que um professor em início de profissão sinta um apoio por parte do supervisor pedagógico de forma a ajudá-lo a superar as dificuldades”. UR074	I ₁
	supervisão clínica	“Observar as aulas, analisar, reunir e refletir em conjunto e depois obter <i>feedback</i> , é sem dúvida a atitude mais produtiva, no que toca a ajudar o professor principiante a ganhar experiência”. UR076	I ₃
	acompanhar/ orientar	“O supervisor deve acompanhar o professor principiante na sala de aula para ser mais efetiva a presença e ajuda”. UR077	I ₃
		“É muito importante para um professor que está no início de carreira ter o apoio de um supervisor pedagógico para ajudá-lo a orientar-se. O <i>feedback</i> é o que nos ajuda a melhorar e a evoluir, logo é muito importante que este nos seja dado por alguém com mais experiência do que nós”. UR078	I ₄
		“O acompanhamento em sala de aula é importantíssimo, pois ajuda-nos a refletir sobre o nosso próprio trabalho, indicando possíveis caminhos a seguir”. UR079	I ₅
		“É essencial que o professor, no início de carreira, sinta que tem o apoio do supervisor e que pode contar com o seu conhecimento e a sua experiência. Muitas vezes senti dificuldade em realizar uma proposta de trabalho, articulando metodologias e aprendizagens, caso houvesse abertura, ou tempo específico para isso, teria com certeza recorrido ao apoio do supervisor”. UR081	I ₇

Quadro de categorização das respostas abertas dos inquiridos por questionário (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Funções e papéis do supervisor (estratégias para ajudar o professor principiante a superar as dificuldades)	colmatar dificuldades	“As horas de tutoria semanal para esclarecimento de dúvidas revelam-se o mais importante, uma vez que nestas sessões podem ser levantadas questões, podendo o professor principiante ser acompanhado em todas as áreas”. UR080	I ₆
		“Considero muito importante a presença do supervisor, porque assim há a possibilidade de alertar o professor principiante de possíveis erros (...)”. UR075	I ₂
		“Na minha opinião, um professor principiante deveria ter uma supervisão regular, se possível semanal para assim conseguir esclarecer as suas dúvidas e elaborar um trabalho mais seguro e consciente”. UR082	I ₁₀
		“O supervisor pedagógico deve estar sempre a acompanhar, de perto, o desempenho do professor principiante, de modo, a ajudá-lo a ultrapassar as dificuldades com que se depara”. UR083	I ₁₁
		“Uma vez que um professor em início de carreira deve ultrapassar dificuldades, é mais fácil ultrapassá-las em conjunto através de uma supervisão que ajude a esclarecer dúvidas e que dê conselhos (...)”. UR084	I ₁₂
Conceito Supervisão Caracterização do primeiro ano de carreira docente	apoio/acompanhamento do supervisor	“No primeiro ano de carreira é importante que o professor sinta apoio por parte do supervisor pedagógico, uma vez que ainda está em fase de aprendizagem e adaptação em relação à realidade educativa”. UR085	I ₁
		“Com muita pena minha a supervisão que me foi realizada foi nula de qualquer ângulo (...)”. UR086	I ₂
		“O acompanhamento do supervisor considero que foi insuficiente uma vez, que apenas assistiu a uma aula lecionada por mim na perspetiva de avaliação, não tendo tentado antes perceber se necessitava de alguma ajuda ou não (...)”. UR088	I ₆
		“A maior dificuldade com que me deparei foi a ausência do supervisor no meu trabalho. Nunca me senti apoiada, nem senti abertura para esclarecimento de dúvidas, Assim, tal facto, refletia-se na minha insegurança naquilo que concerne à preparação e planificação de aulas”. UR089	I ₇
		“A supervisão deveria ser regular o que não aconteceu comigo”. UR091	I ₁₀
		“(…) Foi importante o acompanhamento do supervisor e também a boa relação com o corpo docente que, sempre que necessário, também, me auxiliou”. UR092	I ₁₁

Quadro de categorização das respostas abertas dos inquiridos por questionário (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Conceito Supervisão Caracterização do primeiro ano de carreira docente	dificuldades sentidas: <ul style="list-style-type: none"> avaliação dos alunos relação com os pais disciplina preparação e planificação das aulas 	“(…) os pontos mais sensíveis são o cumprimento do programa, a avaliação dos alunos, preparação e planificação e as metodologias a utilizar. Este facto deve-se à minha falta de experiência como docente”. UR090	I ₉
		“No meu primeiro ano de carreira docente senti mais dificuldades na relação com alguns pais, visto ser vista como uma miúda e em manter a disciplina, uma vez que ainda era vista pelos alunos como a estagiária”. UR087	I ₃
		“(…) foi difícil controlar a turma em termos de disciplina (…) sem qualquer apoio ou orientação do supervisor pedagógico da altura que se encontrava em funções. Por essa razão, a adaptação ao programa letivo e a preparação e planificação das aulas foram difíceis e algo atribuladas”. UR093	I ₁₂
Relação entre o supervisor pedagógico e o professor principiante	ajuda	“É importante que o supervisor pedagógico auxilie, oriente e presencie o trabalho do professor frequentemente para que as dúvidas sejam colmatadas e que se encontrem estratégias adequadas às situações do dia a dia e que o professor, por estar em início de carreira, ainda não consegue resolver”. UR094	I ₁
	empática	“Na minha opinião é fundamental ter uma relação empática com o supervisor para que todo o acompanhamento seja benéfico”. UR095	I ₂
		“Acho fundamental haver um clima de empatia entre o professor principiante e o supervisor pedagógico”. UR096	I ₄
		“Só num clima empático entre o professor principiante e o supervisor, é possível crescer enquanto profissional”. UR100	I ₇
	confiança	“É muito importante a existência de um clima de confiança e apoio”. UR097	I ₅
		“É necessário que o supervisor apoie o professor principiante num clima de confiança, de modo a que este possa contar-lhe, com sinceridade, as suas dúvidas, receios e dificuldades”. UR099	I ₆
		“O supervisor deve antes de mais, estabelecer um clima de confiança (…)”. UR102	I ₁₂
	diálogo	“Parece-me importantíssimo que se estabeleça um clima de diálogo e reflexão, pois só assim o professor poderá desenvolver-se profissionalmente, ou seja, refletindo acerca da sua atuação na perspetiva de a melhorar”. UR098	I ₆

Quadro de categorização das respostas abertas dos inquéritos por questionário (continuação)

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo	Unidade de Contexto
Relação entre o supervisor pedagógico e o professor principiante	diálogo	“(…) através da troca de experiências, do diálogo, da reflexão sobre os assuntos debatidos, torna-se mais fácil (…) orientar o professor de forma a melhorar o desempenho das suas funções, de forma, a obter resultados que satisfaçam todos os intervenientes da comunidade escolar”. UR103	I ₁₂
	servir de espelho	<p>“Deve ser o supervisor a orientar e estimular o professor principiante, para o bom desempenho deste, uma vez que o supervisor já tem uma vasta experiência e uma visão mais madura desta área em questão. Assim sendo, o supervisor deve, acima de tudo, servir de espelho, dar o melhor exemplo a todos os níveis de si mesmo”. UR101</p> <p>(I₃, I₈ e I₁₀ sem elementos)</p>	I ₁₁